

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA ENTRE LO REAL Y LO POSIBLE

ZORAIDA BEATRIZ SAYAGO Q.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - NÚCLEO TÁCHIRA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



Trasvase

El término proyecto, sin ser nuevo, se ve hoy como innovador; en esencia, porque con su utilización se pretende profundizar en necesidades básicas de la enseñanza como indagar, saber, mirar, vivenciar, trabajar, valorar. Su alcance ha sido aprovechado en el ámbito de la Reforma Educativa, con una concepción ampliada e incluido en las aulas, dando lugar a los ya conocidos Proyectos Pedagógicos de Aula.

La actividad didáctica desarrollada por Proyectos parece estar dominando en los actuales momentos la vida de la Escuela y la de profesores en el trabajo áulico, por ello creemos que es y será por algún tiempo punto importante para el debate.

Los Proyectos de Aula son estrategias que llevan a la articulación de procesos propios del hecho educativo, permiten a profesores y alumnos acceder al dominio de saberes fundamentales; vinculados con sus entornos de vida facilitando el aprendizaje mediante múltiples interacciones. Esta perspectiva nos hace ubicarlos como

piezas mediadoras, inspirados en un hacer cotidiano que refleja la síntesis de elaboración de aprendizajes sociales, de participación y construcción de identidades colectivas y a la vez, facilitadores de la globalización de la enseñanza a través de la selección de contenidos.

No obstante, tal condición aparece debilitada en su concepción y aplicación. En realidad, no están apuntado a la organización de contenidos escolares desde una visión integrada y globalizada; tampoco se percibe el establecimiento de relaciones entre conceptos, procedimientos y actitudes. Más bien, se tiende a utilizarlos bajo un mero formalismo, como entidades únicas para desarrollar el trabajo didáctico, desdeñando la opción que representan para encauzar finalidades educativas y programaciones de áreas académicas potenciadoras de un nuevo currículum.

Este trabajo intenta ofrecer un marco de referencia adecuado al trabajo con Proyectos de Aula. Considera planteamientos de relevancia vinculados con la globalización de contenidos, pone en evidencia ciertas debilidades en su campo de aplicación y sugiere algunas ideas para salirle al paso a las equivocaciones que se

cometen a la hora de utilizarlos. Finalmente, presenta consideraciones para propiciar una lectura dialógico-crítica de los Proyectos, precisando uno de sus puntos más polémicos como es el referido a la articulación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con las áreas académicas y los bloques de contenidos.

En uno de los *Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana* titulado «Los Proyectos Pedagógicos de Aula», el Ministerio de Educación (1999, p.9) define el referido proyecto como «*un instrumento de planificación de la enseñanza bajo un enfoque global que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en necesidades e intereses de la Escuela y los educandos para mejorar la calidad de la enseñanza...*»

Es evidente que los Proyectos de Aula no son un salto en el vacío, desconectados de los contextos sociales, institucionales y políticos. En este orden de ideas, apunta Herrera (1994, p. 7) que ellos «*son entendidos como expresión de voluntades de acción individual o colectiva y, al mismo tiempo, son instrumentos de pilotaje o de orientación de las acciones específicas. Esto supone al mismo tiempo negociación, reelaboración continua y diversidad permanente*».

Esta manera de concebirlos requiere un giro pedagógico y didáctico en los paradigmas que guían el acto de enseñar, unido a una concepción que trascienda lo educativo para no obviar las relaciones sociales y culturales de la sociedad. De esa forma, los Proyectos aseguran un conjunto de acciones articuladas desde la práctica con suficiente consistencia conceptual, es decir, sirven para simplificar / complejizar la creación del conocimiento.

El Proyecto exige constantes revisiones en la formación del docente e incluso evaluaciones para conocer la pertinencia o no de los contenidos de la propuesta de trabajo, de cómo se desarrollarán y de cuáles actitudes estimular. En consecuencia, no pueden existir proyectos idénticos, debido a que los profesores, alumnos y situaciones de aprendizaje son únicos y distintos para cada contexto. En virtud de ello, no deben asumirse como una alternativa limitante sólo para programar o planificar en su sentido más objetivo; tampoco pueden constituir una simple rutina para organizar actividades orientadas al logro de objetivos preestablecidos, incambiables y fuera del contexto en que se desarrollan los alumnos.

Por otro lado, se presume que los Proyectos de Aula encarnan una actitud globalizadora de contenidos. Respecto a esta temática existen diversos modos de abordarla, pero sólo comentaremos dos. Hernández y Ventura (1994, p.50 y ss.) realizan una síntesis explicativa del término globalización en tres direcciones que nos da

luz sobre este punto. Plantean la globalización como sumatoria de materias, interdisciplinariedad y estructura de aprendizaje.

Como **sumatoria de materias**, los autores explican que se produce cuando se trata de relacionar y confluir un tema con diferentes contenidos de otras materias. Todos los contenidos disciplinares se suman a un tema común; no obstante, esta forma de proceder posee escasa relación con la estructura de las disciplinas o con una determinada concepción del aprendizaje que le facilite al alumno el manejo de herramientas nuevas para aprender.

La globalización como **interdisciplinariedad** se presenta como un intento de organización de la información y contenidos escolares basado en una visión disciplinar que atañe especialmente a los propósitos de los profesores, quienes son en primera instancia los que plantean ir más allá de las disciplinas. La tarea de los alumnos es guiada para que globalicen los diferentes contenidos de las disciplinas recorriendo los temas desde diversos puntos de vista. Así, la información sobre un mismo tema es ampliada desde diferentes visiones disciplinares.

La globalización como **estructura de aprendizaje** implica que los docentes faciliten a los alumnos procedimientos de variada naturaleza para aprender a organizar su propio conocimiento, a descubrir y establecer nuevas interconexiones de la información adaptándolos a otros contextos, temas o problemas. El aprendizaje, desde este enfoque, cobra un valor comprensivo y relacional. La globalización de contenidos como estructura de aprendizaje invita a la adopción de formas de planificación diversas de los contenidos curriculares.

Otra forma de abordar el tema en cuestión lo encontramos en los *Cuadernos para la Reforma Educativa* (1999; 19). Allí se plantean *modelos* de globalización. El primero de ellos está referido a globalizar un tema o experiencia en tres sentidos: primero, con los ejes transversales, segundo, con las áreas académicas; y tercero, con experiencias vitales del alumno.

Ambos planteamientos en torno a la globalización de contenidos, nos llevan a pensar que estamos en presencia ante todo de una instrumentalización didáctica, y no directamente de una propuesta integral de organización curricular, donde se respete cada uno de los saberes disciplinares, pero, a la vez, se acepte el diálogo, la confrontación entre cada uno de ellos. En realidad, tal como lo expone Fontalvo (1999), en Educación, la tendencia globalizante del conocimiento es un esfuerzo que apenas empieza a dar sus primeros pasos, pero todavía estamos enraizados en el aprendizaje de separar áreas,

asignaturas, materias, sin buscar sus interrelaciones.

La verdadera utilidad de la dimensión global depende de la reconsideración de los modos de accionar dentro y fuera del aula y de la integración de saberes bajo una visión alternativa, mediadora de procesos cognitivos, actitudinales y valorativos. Y es allí donde cobra relevancia el trabajo con Proyectos de Aula y también algunas debilidades que encontramos, las cuales hemos señalado en un trabajo anterior realizado a propósito de esta temática (Sayago 1999).

En esa oportunidad revelamos que el campo de aplicación de los Proyectos de Aula parece abrir las puertas a una nueva abstracción, por demás útil, pero poco propicia para ejecutar proyectos con referencia a los verdaderos intereses que mueven a profesores y alumnos, y que hoy vehiculan el conocimiento. Así, los proyectos encarnan cierta *racionalidad técnica* a través de la cual los profesores aplican una herramienta de trabajo áulico para resolver problemas de carácter instrumental, sin que ello signifique una toma de conciencia en torno a las implicaciones de tiempo y oportunidades que ellos brindan.

González (1995,p.6) expone con relación a este problema lo siguiente: «*la ausencia de una visión integradora de los aprendizajes escolares está provocando hoy día situaciones realmente curiosas que hay que superar (...) profesoras y profesores crean y formulan sus proyectos claramente enfocados a cumplir ordenanzas administrativas*»

Sin duda, lo expuesto por González deja sin asidero la concepción global de los Proyectos de Aula, ya que pone en juego precisamente la imposibilidad de sus ejecutores para movilizar referentes fundamentales como aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer, *pilares del conocimiento* en los que se sustenta el Currículum Básico Nacional.

Por otra parte, cobra fuerza la idea que expone Yus (1996, p.114) con relación a la dificultad que ocasiona el desarrollo globalizado de conocimientos cuando la estructura curricular se da por áreas. Explica el autor que «*o bien obliga a una globalización forzada o bien se queda en una globalización espontaneísta*».

Una de las mayores dificultades encontradas en la aplicación de Proyectos es precisamente la referida por Yus, en cuanto a que la globalización de los contenidos se ha convertido también en un problema de la forma como se organizan los saberes. Del mismo modo, Hernández y Ventura (1995, p.44) aluden a esta cuestión al referir que «*el problema no parece ser de competencias o especificidad de saberes, sino de cómo realizar la articulación del aprendizaje individual con los contenidos de las distintas disciplinas*»

Estas opiniones advierten sobre un panorama confuso relativo a la organización de los Proyectos de Aula; básicamente, nos hace inferir cierta pérdida de sentido que lo está desviando de sus principios orientadores, pues se pretende sólo ofrecer respuestas a preguntas sucesivas de qué enseñamos, cuándo lo hacemos, de qué manera o cómo y con qué se evalúa, ciertamente necesarios en toda actividad, pero no definitorias del impacto y alcance de los proyectos. Si es simple responder a preguntas, y eso es suficiente para su puesta en marcha, entonces se dejan en el vacío referentes teóricos que otorgan mayor base de sustentación y argumentación a los temas propuestos.

Los profesores inician sus proyectos con escasas referencias sobre las temáticas que se plantean desarrollar y en el proceso mismo de aplicación no encuentran las herramientas para establecer los vínculos interdisciplinarios, globalizar adecuadamente los contenidos e insertar los temas, teniendo presentes los objetivos de etapa, los propósitos generales de las áreas académicas y los bloques de contenidos. Este aspecto se hace más significativo al constatar la angustia que produce a los profesores el hecho de no contar con un reporte exacto de contenidos dados.

En congruencia con los planteamientos del Currículum Básico Nacional, podría encontrarse otra debilidad en los Proyectos de Aula. Como tercer nivel de concreción curricular, no están enlazados ni tampoco son consecuencia de las necesidades percibidas y sentidas en el Proyecto Pedagógico Plantel. Este, en cuanto articulador de procesos, no está marcando el camino de los Proyectos de Aula, si se tiene en cuenta que por antecederle, permite formular previamente contenidos para que luego sean desarrollados e impulsados en el aula y en distintos espacios escolares.

Por otro lado, se observan aplicaciones repetitivas de Proyectos de Aula sobre temas que supuestamente se han originado en los intereses de niños y niñas de un grado y una escuela en particular. Ello resulta contradictorio, si se tiene en cuenta que en la práctica se traduce en un intento por homogeneizar los intereses, expectativas e inclusive los contenidos.

También es conveniente mirar con cierta sospecha los contenidos que se están desarrollando en los proyectos. Se sabe que éstos se insertan en un proyecto particular pero, el proceso de búsqueda de información para elaborar, por ejemplo, conceptos, no recibe el tratamiento adecuado conforme se concibe desde el enfoque global. Quedan así los contenidos conceptuales como conocimientos específicos sin vinculaciones a

conocimientos más generales, haciendo cada vez más obvia la imposibilidad para afrontar un tema más allá de los estrechos límites de una disciplina en particular y, mucho menos, percibir un conocimiento integrado y globalizado. Tampoco se observa claridad entre la integración de conocimientos escolares, cotidianos y académicos.

Ahora bien, es necesario aceptar que la planificación por proyectos es compleja, entre otras razones, por el establecimiento de relaciones integradoras entre dimensiones y alcances de ejes transversales y la inserción de los contenidos de las áreas académicas. Ante esta nueva forma de plantear la enseñanza, los profesores se perciben confundidos, se desdibujan sus intenciones y sienten impotencia frente al desafío que implica ensayar otras propuestas. Parece que se extravía, como lo explica Medina (1990, p. 60), *“la búsqueda creativa de relaciones, el esfuerzo por descubrir los puntos de contactos entre elementos tratados tradicionalmente como inconexos”*.

Aparece así resquebrajada la misión globalizadora en/con los Proyectos de Aula, simplificándose no sólo el hecho de que éstos son construcciones entre alumnos y profesores, sino también su carácter social y las verdaderas dimensiones del aprendizaje, y a la vez se deja de insistir como explica Mercer (1997, p.80), en *“que la creación del conocimiento en las aulas es un proceso, en el cual, para conseguir el éxito los temas han de surgir y continuar, las explicaciones se han de llevar a cabo, aceptar y repasar, y la comprensión se ha de consolidar”*.

Sobre la base de lo expuesto, se precisan algunas consideraciones para propiciar una lectura dialógica-crítica de los Proyectos de Aula con el intento de recuperar su sentido para- pedagógico.

En primer lugar, los proyectos deben ser una consecuencia de los Proyectos Plantel si se quiere encontrar una real correspondencia con las finalidades educativas de transformación de las prácticas escolares, así como proporcionar un verdadero sentido a las acciones de profesores y alumnos, ya que éstos como elaboraciones conjuntas también expresan el carácter social y la dimensión afectiva del aprendizaje.

Es necesario dejar a un lado la aplicación del Proyecto de Aula como exclusiva herramienta administrativa que coloca a los profesores a tono con la Reforma Educativa actual. De ser así, sólo se cambia una manera de desarrollar contenidos y estrategias por otra. Se impone entonces con urgencia ampliar el abanico de posibilidades didácticas dentro y fuera del aula y no circunscribirla sólo a Proyectos de Aula, pues se corre el riesgo de rutinizar la práctica cotidiana.

Desde la óptica pedagógica, es importante dejar a un lado la idea que desarrollar Proyectos de Aula es una tarea simple, circunscrita a responder sólo preguntas, por cuanto estos tienden a convertirse en esqueletos de relleno que requieren elementales respuestas. Es ineludible profundizar en el amplio terreno para la acción y en el múltiple cambio de oportunidades que en la actualidad ofrece la dinámica de la enseñanza.

De igual manera, es conveniente que los profesores aclaren lo referente a la globalización de contenidos y sus posibilidades para que los alumnos encuentren las relaciones de un elemento, tema o aspecto con la vida misma y fortalecer los marcos de referencia que explican esta compleja temática según las prioridades y necesidades del contexto y los niños, de manera que se faciliten los aprendizajes no sólo desde el hecho educativo, sino también desde lo sociocultural como espacio de vinculación con la realidad y vía para desarrollar acciones escolares.

Otro punto importante de mencionar, es la correspondencia entre las áreas académicas y los bloques de contenido. Para ello consideramos prioritario una mayor precisión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Según Zabala (1995:211) *“un contenido conceptual es un aprendizaje significativo de conceptos asociados a hechos particulares, sirven para comprender e interpretar diversas situaciones”*. La relación entre hechos y conceptos es determinante para que el alumno maneje con fluidez los contenidos. En otras palabras, es el saber esencial que interesa a los alumnos. Para valorar estos contenidos es necesario establecer grados o niveles de profundización y comprensión, de manera que el alumno pueda mostrar su capacidad para utilizar convenientemente los conceptos aprendidos.

Cuando interesa saber si los alumnos pueden recordar nombres, títulos, fechas, datos específicos y ello implica asociar algunos conceptos a esos hechos, entonces la actividad más apropiada será la pregunta. Pero esa valoración exige del docente la exploración de ideas previas, preconceptos, representaciones o constructos que posee el alumno, para no inducir a respuestas estereotipadas. Así, el verdadero sentido de la pregunta es generar reflexiones sobre el entorno, dando al alumno posibilidad para crear explicaciones propias.

Toda situación didáctica planteada para el desarrollo de contenidos conceptuales se encuentra inmersa dentro de una función generalizadora e interpretativa de los hechos. Requiere un docente atento y observador del uso de cada uno de los conceptos en diferentes contextos, en especial, aquellos donde los alumnos elaboran

explicaciones espontáneas. De igual manera, exige la presentación de ejercicios para resolver problemas y conflictos cuya necesidad básica es usar el concepto aprendido. No debe olvidarse que los esquemas conceptuales del alumno, al ingresar al aula de clase, se pueden modificar o reafirmar y, es allí, donde cobra real sentido el aprendizaje de los contenidos conceptuales.

Por su parte, los contenidos procedimentales, de acuerdo con Coll y Valls (1993:85), “*son el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta*”. En sentido estricto, se relacionan con las actividades que desarrollan los alumnos dentro de un amplio y diverso espacio de operaciones. Estos contenidos implican saber hacer, para qué sirve, cuáles son los pasos o fases que deben seguirse. Cuando un alumno maneja estos contenidos, muestra dominio para trasladarlos a su entorno. Existen ciertos tipos de procedimientos, entre los que se pueden enumerar procedimientos más o menos generales, como saber manipular instrumentos manteniendo una secuencia estable sin que existan variaciones en su realización, procedimientos específicos o propios de una disciplina en particular, procedimientos de tipo cognitivo, que sirven de base para realizar tareas intelectuales, como llegar a elaborar conclusiones, representaciones mentales e inferencias.

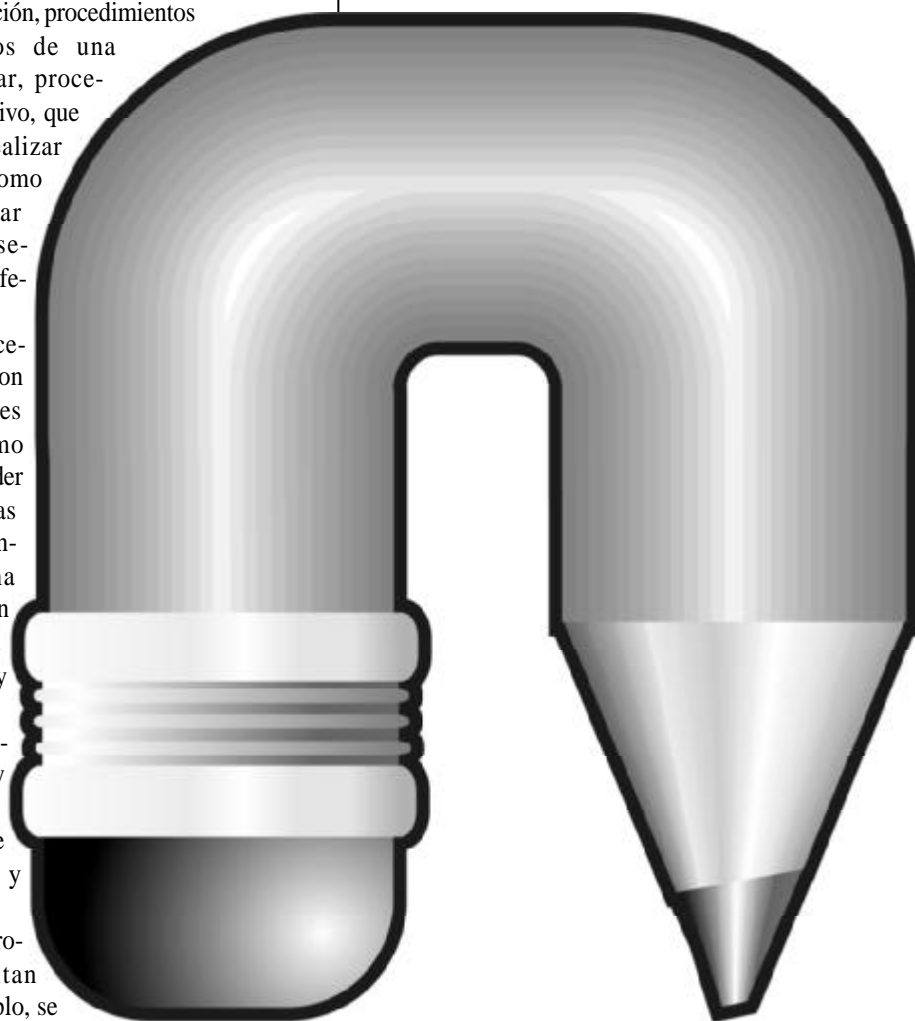
Este tipo de procedimiento se relaciona con las estrategias superiores del pensamiento, como aprender a pensar, aprender a aprender y estrategias cognitivas para el aprendizaje. En esta última categoría, se encuentran las habilidades para la búsqueda, asimilación y retención de la información; organizativas, inventivas y creativas; analíticas, para la toma de decisiones, de comunicación, sociales y metacognitivas.

Los contenidos procedimentales necesitan realizaciones. Por ejemplo, se

puede valorar cómo el alumno escribe, elabora dibujos, representa gráficamente el espacio, utiliza un instrumento, hace una revisión bibliográfica, inicia búsquedas en el diccionario.

Los contenidos actitudinales, se refieren a cómo piensan y qué valoran los alumnos y sobre todo, cuales actitudes asumen ante situaciones de conflicto que requieran ayuda, demostraciones de afecto, actos de solidaridad, entre otras. Dentro de estos valores se puede ubicar el aprecio, la estima y el amor por el saber disciplinar; su aprendizaje subyace en todo acto pedagógico.

La mejor fuente de información para valorar los avances o deficiencias en el aprendizaje de contenidos actitudinales es la observación sistemática del alumno al emitir una opinión en los debates sobre temas relacionados con la parte afectiva, en las manifestaciones dentro y fuera del aula, en la distribución de tareas y responsabilidades, en el recreo o tiempo libre entre horas, en actividades deportivas.



Trasvase

Bajo estos referentes los contenidos se particularizan en cada área académica y se afincan en los diferentes bloques o temas. Es allí donde es pertinente entrecruzarlos, entretejerlos, atravesarlos e interconectarlos, plasmar ciertos criterios para establecer los límites impuestos por las disciplinas de origen, pero de manera complementaria.

Desarrollar todo esto es posible mediante propuestas de trabajo para la enseñanza global en las que se incluyan los Proyectos de Aula. Entre ellas se pueden mencionar: Programas Guías de Actividades, Núcleos Temáticos del Saber y Temas, las Propuestas de los Ejes de Interés y Unidades de Aprendizaje. En general, todos admiten una gama de herramientas para que los alumnos puedan elaborar, apropiarse y valorar múltiples saberes. Se podrían citar mapas conceptuales, matriz comparativa, resúmenes, ensayos, análisis crítico, archivo de fotografías, archivo vivo de recortes de prensa, afiches con reproducciones de obras de arte, experimentos de laboratorios, análisis, síntesis, excursiones culturales, juegos de imaginación, ludotecas, simulaciones, representación de papeles, obras de teatro, exposiciones de trabajos elaborados por los alumnos, juegos de movimiento, redacción de historias, elaboración de caricaturas, entre otras.

En virtud de lo expuesto, nos mueve la voluntad de no hacer de los Proyectos de Aula ni de ninguna otra estrategia didáctica instrumentos de planificación únicos

que sólo sirvan para simplificar la búsqueda de saberes desprovistos de la visión de globalidad. Se trata de hacer permeable toda estrategia que ayude a repensar la enseñanza de los saberes para adecuarlos a los contextos y ampliar el acceso al conocimiento.

Lo importante de lo expuesto es que los profesores tengan la convicción del carácter globalizador del conocimiento y, aunque sea tímidamente, ensayar posibilidades para integrar enfoques multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares en las programaciones de todas las áreas y desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Consideramos que los Proyectos de Aula representan una alternativa y una línea de acción más, entre muchas. En consecuencia, se pueden utilizar como una ocasión para favorecer en los alumnos experiencias de aprendizaje ricas para estimular situaciones de participación y búsqueda de verdadero conocimiento, entendiendo a la manera de Morin (1996, p.153) que éste “*supone una relación de apertura y de clausura entre el conocedor y lo conocido*”.

En fin, la planificación por proyectos puede constituir una estrategia idónea para enseñar unos contenidos y quizás otros no. Lo determinante, en todo caso, es el encuadre que hacen los profesores con las expectativas y exigencias del entorno social y educativo actual, pero de ninguna manera, como la única salida posible. (E)

Bibliografía

- COLL, C. y VALLS, E. (1993) “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos” en *Los contenidos de la reforma*. Morata. Barcelona. España.
- FONTALVO P, R. (1999 enero-abril) “Educación y transdisciplinaridad: un desafío para el pensamiento complejo de América Latina”. Relea: *Revista latinoamericana de estudios avanzados*. Nº 7 17-30. Caracas.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1995) *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid. Anaya.
- HERNÁNDEZ F. y VENTURA, M. (1995) *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Grao Barcelona. España.
- HERRERA M. (1994, mayo) “Las prácticas de autogestión escolar y la producción de sociedad”. Ponencia presentada en el coloquio *¿Pueden las escuelas mejorar la calidad de la educación?* Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1999) *Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Los Proyectos Pedagógicos de Aula*. Caracas Alauda. Anaya.
- MORIN, E. (1996) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona. España. Gedisa.
- MEDINA A. (1990) *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de escolaridad*. Madrid. Cincel.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. España. Paidós.
- RAMOS, Yus. (1996) *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid. Anaya.
- SAYAGO Z. (1999) “Los Proyectos de Aula: en los límites del instrumentalismo”. Ponencia presentada en el III Encuentro de Escuelas de Educación. Universidad de Los Andes. Mérida. Junio. 11 p. 6 y ss.
- ZABALA V. Antoni (1995) *La práctica educativa: cómo enseñar*. Grao. Barcelona. España.