

EL MÉTODO DE PROYECTOS

Carlos Miñana Blasco. Programa RED. Universidad Nacional de Colombia. 1999¹

“Cuando se entiendan y se lleven a cabo proyectos de este modo,
cuando penetren en nuestras escuelas unas actividades animadas por este espíritu,
no se podrá decir ya que en un sitio se forman los teóricos,
mientras en otro se forman los prácticos.
Entonces, en ambos lugares se formarán prácticos que piensan y pensadores prácticos.
Y si a través de esta actividad encuentran placer en aprender a colaborar juntos de un modo humano,
habremos formado al mismo tiempo hombres”
Aebli 1988:176²

El uso generalizado del término “proyecto” en la actualidad en diferentes ámbitos hace necesario abordar una reflexión, e incluso remontarse en el tiempo, para tratar de situar el sentido de lo que en el campo educativo ha sido denominado como “trabajo por proyectos” o “el método de proyectos”. Esta es una modalidad con una amplia tradición, ejemplificada en experiencias exitosas, pero que ha sido poco reflexionada y estudiada, tal vez porque arrastra el peso del pragmatismo de sus fundadores.

1. Una experiencia pedagógica pionera en el Método de Proyectos

Winnetka era una pequeña población cercana a Chicago en Estados Unidos. En 1915 iniciaron una experiencia pedagógica en una escuela pública que tuvo gran impacto en la educación norteamericana y mundial, muy influenciada por las ideas de John Dewey³. Algunos de los aspectos innovadores de esta escuela que tienen hoy vigencia son:

- Trabajo individualizado y con guías de trabajo en algunas áreas para respetar el desarrollo individual de cada alumno (en especial matemáticas y lengua materna).
- Producción de numeroso material de aprendizaje autodidáctico adaptado a las necesidades de los alumnos.
- Diseño de aparatos lúdicos para la educación física.
- Una auténtica revolución en la arquitectura de la escuela primaria.
- Agrupación de varias disciplinas en áreas de trabajo para ser tratadas en forma integrada.
- Utilización de la *estrategia de proyectos* y otros tipos de actividades creativas, en especial las artísticas y productivas.
- Una fuerte relación entre padres de familia-comunidad y comunidad escolar.
- La administración escolar plenamente democrática y la participación de los docentes en el diseño de materiales e investigación.⁴

¹ Una primera versión de este documento fue realizada en 1993 y ha circulado en fotocopias entre algunos maestros de Bogotá y del Cauca.

² Aebli, Hans. 1988 (1985). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid:Narcea.

³Dewey (1859-1952) preparó y sentó buena parte de las bases filosóficas y pedagógicas del trabajo de Winnetka. En 1896 fundó el movimiento de Escuela Nueva en Estados Unidos con una experiencia en la University Elementary School de la Universidad de Chicago, y Winnetka es un suburbio de esta ciudad.

⁴Washburne, Carleton W. *Winnetka. Historia y significación de un experimento pedagógico*, Losada, Buenos Aires, 1968, 2a. ed., pág. 179-182.

La estrategia de trabajo por proyectos fue bastante desarrollada en la práctica por la escuela de Winnetka, pero poco sistematizada.⁵

Pero, ¿qué era un proyecto de trabajo para la escuela de Winnetka? Si bien cada uno era diferente, se pueden extraer algunas características comunes o constantes:

- Eran actividades que se realizaban por grupos (desde grupos reducidos hasta un salón). Es decir, tenían un carácter colectivo.⁶
- En Winnetka un proyecto duraba de un mes a cuatro meses y se invertían 80 minutos diarios en él.
- El proyecto surgía de los intereses y necesidades de los estudiantes o del centro educativo.
- El proyecto era interdisciplinario, no estaba reducido a los límites de las disciplinas o asignaturas.
- El proyecto no perseguía "enseñar" nada específicamente, aunque -de hecho- se aprendían muchas cosas, en especial el trabajo cooperativo, el trabajo comunitario, participativo y organizado hacia un fin común.
- El trabajo permitía así mismo una cierta individualidad, es decir, el respeto a los aportes y posibilidades de cada estudiante.

2. Los fundamentos y el análisis de la propuesta

El método de proyectos se inscribe en un movimiento renovador de la escuela o, mejor, en un universo de movimientos que tomaron fuerza desde finales del siglo XIX y que se ha denominado Escuela Nueva. Tiene una relación evidente con otras modalidades y propuestas de trabajo surgidas en diferentes latitudes como los complejos de la pedagogía rusa (concentración en torno al trabajo en la propuesta de Makarenko), la “escuela del trabajo” de Georg Kerschensteiner, los “centros de interés” de Decroly, la “escuela popular” de Célestin Freinet...

El trabajo por proyectos fue inspirado especialmente por el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey como una reacción de tipo pragmático frente al excesivo intelectualismo de la enseñanza tradicional, y fue sistematizado como método por su discípulo William Heard Kilpatrick y colaborador de la experiencia de Winnetka (*The Project Method*, 1918)⁷. El Método de Proyectos se caracteriza por:

⁵La propuesta de trabajo por proyectos se encuentra ejemplificada -mas no sistematizada- en la obra citada de Washburne pág. 105-125 y en el libro de M. E. Wells, *Un programa desarrollado en proyectos*, Losada, Buenos Aires, 5a. ed., 1967. Hay que anotar que la propuesta del Método de Proyectos es eminentemente PEDAGÓGICA, es decir, que se distancia de la aplicación de un procedimiento o un formato para la formulación o realización proyectos. Tiene un peso mayor en lo educativo que en el diseño de la acción.

⁶La propuesta de Winnetka podría ampliarse a un proyecto que implique a varios cursos e incluso a toda la institución. Para facilitar el trabajo el proyecto global habría que desglosarlo en subproyectos que pudieran ser asumidos por grupos más manejables.

⁷"The Project Method" en *Teachers College Record* vol. 19 4:320-335. Una síntesis muy breve y sencilla de las ideas pedagógicas generales de Kilpatrick puede verse en el artículo "La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar", en *El nuevo programa escolar*, Losada, Buenos Aires, 1967, 6a. ed. (publicado originalmente en inglés en los años 40), pág. 39-72. Kilpatrick fue también profesor del Teachers College en la U. de Columbia (NY). También del Teachers College era Henri C. Morrison, que elaboró la propuesta de las "unidades de trabajo" como una forma de integrar los conocimientos desde la filosofía de Dewey (*The Practice of Teaching in Secondary School*, 1926).

1. "Formación del razonamiento aplicado a la realidad y no a la información de la memoria.
2. La información debe buscarse en función de la oportunidad de utilizarla en la práctica; no se aprende para saber sino para hacer.
3. El aprendizaje debe llevarse a cabo en un medio natural.
4. El problema ha de anteponerse a los principios, nunca al revés.
5. Estos proyectos deben prepararlos los propios alumnos, de acuerdo con sus intereses naturales. El proyecto implica globalización y trabajo en grupo".⁸

Para Kilpatrick un proyecto es simplemente "una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente *social*. Se trata de un *problema* que hay que resolver en condiciones *reales*", no simuladas (1918:320). Si bien el método de proyectos tiene una gran potencialidad interdisciplinaria, en su concepción inicial cabían también proyectos de un área determinada e incluso proyectos aparentemente con un impacto mucho menor en las disciplinas, pero mayor en la vida cotidiana de la escuela, como la decoración de la escuela, una excursión o un periódico escolar.

Se enfatizaba con vehemencia su carácter pragmático frente al enciclopedismo y academicismo escolar de la época: la necesidad es la que empuja a la acción que pone en juego al pensamiento (Marín 1979:88).

Desde los años veinte surgieron numerosas experiencias en este sentido, tanto en el campo de la educación formal como no-formal.⁹ En Colombia, por ejemplo, desde 1924 los Hermanos Cristianos de Bogotá proponían la adopción del "Método de Proyectos" orientado a que los alumnos resuelvan problemas de la vida cotidiana "de acuerdo con el medio físico y social, logrando así que el niño haga en pequeño lo que mañana hará en grande al enfrentarse a las exigencias de la realidad".¹⁰ Hay que reconocer, no obstante, que estos planteamientos no llegaron propiamente a las escuelas hasta que fueron difundidos e implementados desde la Escuela Normal Superior, creada en 1936 (Sáenz 1997, vol. 2:146). Al medio rural la propuesta llegó un poco más tarde, impulsada por los gobiernos liberales, con la fundación de 35 "escuelas vocacionales de agricultura" que recibían a los egresados de la primaria (4 años) (Decreto 343 de 1941); el trabajo pedagógico en estas escuelas fue orientado por el profesor Lorenzo García, de la U. de Puerto Rico, muy influenciado por las ideas de John Dewey. El método de proyectos se aplicaba en forma generalizada y con el fin de modernizar las prácticas agrícolas tradicionales y así ayudar a resolver problemas de nutrición, mejorar el rendimiento económico y conservar los recursos naturales (Sáenz 1997:309-310).

⁸Citado en *Enciclopedia Práctica de Pedagogía Planeta*, Planeta, Barcelona, 1988, tomo 2, pág. 63.

⁹ Por ejemplo, en el campo de lo no-formal, a comienzos de los años 70, tuve la oportunidad de participar activamente en una derivación crítica del movimiento scout que surgió en varios países europeos y que se expandió rápidamente, derivación que se caracterizaba por la perspectiva sociocrítica y por el método de proyectos. El movimiento publicó varios libros en diferentes idiomas en esa época, dos de los cuales estaban dedicados a la aplicación de dicho método. Recientemente (1995), junto con el Programa Benposta de Bogotá, elaboramos para el Ministerio de Educación una propuesta que recogía algunos elementos del método de proyectos para la educación del menor infractor denominada *Jalémosle al parche*.

¹⁰ Escuelas de los Hermanos Cristianos. 1924. "Método de Proyectos", en *Revista pedagógica*, año 4, 1:14 (Citado en Sáenz Obregón, Javier y otros. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, vol. 2:146).

Ochenta años después, algunos colegios (la mayoría de ellos privados) de Bogotá se jactan de ser innovadores y novedosos por “trabajar por proyectos”:

EL TIEMPO

Bogotá, 4 de noviembre de 1996

Los niños que aprenden sin clases

El Gimnasio El Torzal se ha especializado en niños con problemas de aprendizaje y lecto-escritura. Su experiencia *ha demostrado* que ellos aprenden con proyectos educativos y no por clases.

Con una tradición de 80 años y con tan buena prensa, cabría esperar balances, evaluaciones, congresos, análisis críticos, sistematización las numerosas experiencias. Sin embargo, parece que el pragmatismo de la propuesta se hubiera contagiado también a los maestros e instituciones que la implementaron o implementan.

Para el caso específico de la educación básica, y desde España, Fernando Sánchez y Juana María Sancho realizaron recientemente una excelente síntesis-evaluación de los aportes y dificultades de la estrategia de proyectos hasta la década de los ochenta¹¹. Resumimos sus planteamientos a continuación:

El trabajo por proyectos en el contexto escolar es una forma de organización del currículo en estrecha relación con una perspectiva de construcción del conocimiento globalizado y relacional. Los conocimientos no se organizan según la lógica de la disciplina, ni según una supuesta homogeneización del desarrollo psicológico del alumno en determinado nivel, ni la didáctica específica. El proyecto debe orientarse hacia temáticas o problemas que sean de gran interés para el alumno y que merezcan ser tratados por sí mismos; deben ser lo suficientemente complejos como para permitir el abordaje interdisciplinario.

Hernández y Sancho plantean las siguientes razones de orden psicopedagógico que harían de los proyectos algo valioso en el contexto escolar:

- La comprensión de problemas y temas específicos interdisciplinarios concretos está más cerca de los intereses y la lógica de los estudiantes que el desarrollo sistemático propuesto por un estudio disciplinar.
- El trabajo por proyectos permite una mayor flexibilidad para el aprendizaje de cada alumno, ofreciéndole varias entradas, niveles de desarrollo y centros de interés.

¹¹Para enseñar no basta con saber la asignatura, Laia, Barcelona, 1989, pág. 83-86. Jurjo Torres, en su libro *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid: Morata, 1994, pág. 201-204 también asume una posición crítica frente pero a la propuesta inicial de Kilpatrick.

- Los proyectos permiten utilizar formas organizativas del conocimiento y marcos de aprendizaje muy diversos, rompiendo la monotonía propia de cada disciplina.
- Los proyectos pueden convertirse en motivación inicial para posteriormente profundizar diferentes temas desde enfoques disciplinarios.

Otras ventajas que no anotan los autores citados, pero obvias serían:

- La formación en el trabajo cooperativo y organizativo.
- El desarrollo de la capacidad de resolver problemas concretos y reales, que casi siempre requieren de soluciones interdisciplinarias.
- La vinculación entre teoría y práctica.
- La valoración de la práctica y de la acción en los procesos cognitivos.¹²

Respecto a los riesgos, condiciones o problemas que conlleva esta propuesta de organización curricular, Hernández y Sancho, continúan:

- La necesidad de conformar equipos de profesores dispuestos a realizar un trabajo realmente interdisciplinario, lo cual exige una gran cantidad de tiempo de planeación en grupo.
- Como los proyectos surgen de los intereses de los estudiantes, no se encuentra material didáctico elaborado para las necesidades específicas del grupo, lo cual implica un gran esfuerzo en el diseño de materiales originales.
- El papel del profesor es de colaborador, y debe asumir una actitud respetuosa del grupo y de sus proyectos.
- Las características de algunos proyectos exigen espacios y tiempos bastante flexibles.¹³
- Existe el temor de que una experiencia pedagógica desarrollada únicamente a través de proyectos genere graves "lagunas" en el conocimiento, al perderse la sistematicidad y secuencialidad del conocimiento organizado en forma disciplinar¹⁴.
- La dificultad mayor en el desarrollo de esta propuesta reside, no en los alumnos, sino en los profesores, formados dentro de las lógicas cerradas disciplinares¹⁵.

¹² "Una persona práctica no es solamente alguien que posee 'destreza'. También posee un cerebro hábil (...) El saber acerca del propio actuar, que intentamos transmitir, no es ajeno al saber teórico, y viceversa" (Aebli 1988:176).

¹³ Pensemos, por ejemplo, en un proyecto de huerta escolar. Normalmente no demandará mucho tiempo, pero si una plaga o una enfermedad ataca los cultivos, habrá necesidad de un tiempo extra que no se puede posponer bajo el riesgo de acabar con el proyecto.

¹⁴ Este riesgo fue señalado en forma temprana por ejemplo por Fernando Sainz ("El método de proyectos", en *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1933, pág. 78): "Una de dos, o los proyectos se acomodan al desarrollo tradicional de los programas para cada materia, en cuyo caso no es fácil que el nuevo método tenga las características con que se le ha definido, o rompe con el orden clásico en el estudio de cada materia y nos exponemos a que se adquieran conocimientos sin base lógica y se dejen de adquirir otros imprescindibles por no haber entrado en la realización de ningún proyecto". Tal vez, si todo el proceso de aprendizaje recayera única y exclusivamente en el método de proyectos, los estudiantes tendrían algunas dificultades al acceder al nivel universitario, donde el conocimiento está fuertemente organizado en forma disciplinar. En Winetka obviarón en parte este posible problema con un trabajo disciplinar e individualizado fuerte en lenguaje y matemáticas, como mencionamos anteriormente.

¹⁵ Así mismo piensa Hans Aebli cuando dice: "Si nuestras escuelas no siguiesen siendo escuelas basadas en los libros, nos resultaría más fácil explicar lo que significa concretamente la elaboración de planes de acción" (*Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Narcea, Madrid, 1988 -edición original 1985-, pág. 275). A propósito de este autor, él no habla de proyectos sino de "planes de acción" y enfatiza dos ideas que no son muy desarrolladas por el Método de Proyectos: a) la capacidad de planear, de prever -incluso habla de juegos de simulación-; b) la necesidad de incluir intervalos para la reflexión.

3. La implementación de la propuesta

3.1. Consideraciones previas:

De acuerdo con las reflexiones anteriores, el equipo de profesores que vaya a impulsar la propuesta, paralelamente a un estudio serio en torno al método de proyectos, tendrían la necesidad de profundizar sobre las distintas concepciones de globalización¹⁶. Dichas concepciones están a la base de la propuesta de proyectos y le dan un sesgo especial.

Por otra parte, la filosofía pragmática que está detrás del Método de Proyectos hace sospechar que dicha propuesta sufra de los mismos vacíos de la filosofía que la sustenta, lo cual implica por lo menos dos cosas:

- la necesidad de hacer una crítica seria, de fondo, al método de proyectos que permita transformarlo y adecuarlo a la filosofía de cada programa o institución -que no necesariamente es pragmática-,
- hacer que el método de proyectos no sea la única estrategia que se implementa.

Desde el punto de vista legal, el decreto reglamentario de la Ley General de Educación, Dec. 1860 de 1994, si bien no habla del método de proyectos, sí define algo que se inscribe directamente en la tradición del método: el *proyecto pedagógico*.

“El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos” (Art. 36).

Después de definir qué es un proyecto pedagógico, lo vuelve una estrategia de carácter obligatorio para:

- a. “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica (...)
- b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo (...)
- c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales (...)
- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la cofraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y

Ambas dimensiones reflejan su formación y opción constructivista (es alumno de Piaget) y apuntan a que los proyectos no se queden en el activismo.

¹⁶Por ejemplo: la globalización como sumatoria de información, como interdisciplinariedad, o como estructura psicológica de aprendizaje.

e. La educación sexual” (Ley 115 de 1994, art. 14).

La Ley 115 resultaba mucho más integral en el enfoque y no se “casaba” con una propuesta metodológica: “El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a. y b., no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios” (Parágrafo 1º del art. 14). Con la obligatoriedad de los proyectos pedagógicos en los literales c., d. y e. se pretende garantizar su transversalidad aunque, en la práctica, al concretarse en proyectos muchos profesores descarguen su responsabilidad.

La propuesta del Programa RED de trabajar en torno a medio ambiente y ciudadanía entronca directamente con las temáticas c. y d. planteadas en la Ley 115 y que forman parte de la “enseñanza obligatoria” en los niveles de “educación preescolar, básica y media” (art. 14). Por otra parte, si hemos de ser fieles al Dec. 1860, la modalidad para abordar dichas temáticas debería ser por “proyectos pedagógicos”.

De esta forma, los proyectos pedagógicos quedan enmarcados en el imaginario que promueve la ley a estas tres temáticas, y estas tres temáticas únicamente se abordan desde proyectos pedagógicos. Esto, en realidad, es un mínimo recomendado por la ley y por lo tanto, también podría pensarse la ampliación de la utilización del método de proyectos a otros campos, así como la introducción de otras estrategias para abordar las temáticas c., d. y e.

3.2. Una forma de desarrollar los proyectos:

Si bien a continuación vamos a presentar una serie de procedimientos generales para la realización de los proyectos entresacados de la literatura sobre el tema y fruto de nuestra experiencia desde los años 70 en el campo de la educación formal y no formal, estos procesos no son lineales. El proyecto con frecuencia avanza en varios aspectos paralelamente, se devuelve, da un salto hacia delante o hacia atrás. Por otra parte, a pesar de sus vínculos con la planeación y la programación de acciones, el método de proyectos rompe –o debería romper- con la linealidad de los contenidos, de la programación curricular, de la secuenciación, de la organización formal y canónica de los saberes, desorganiza, flexibiliza y recompone los tiempos, espacios y formas organizativas de la escuela. En eso reside su fortaleza y también su debilidad. Desde el punto de vista cognitivo, y situados en una perspectiva constructivista, la realización de un proyecto con pretensiones pedagógicas debe llevar implicados procesos de interiorización, representación y estructuración de las acciones.

1. La escogencia de un proyecto (“Decidir el propósito” Kilpatrick)

1.1. El tema/problema: “Quien tiene una meta y no ve aún cómo la podrá alcanzar, tiene un problema. Quien comienza a ver cómo podría resolverlo, tiene un proyecto” (Aebli 1988:171).

- Realizable en unos quince días al comienzo y hasta en 6 meses para los más experimentados. Si es un proyecto a más largo plazo, puede subdividirse en subproyectos. También podría asumirse un proyecto muy amplio que interese a varios grupos, subdividiéndolo no en el tiempo sino entre varios grupos.

- Debe ser lo suficientemente complejo y concreto como para permitir un trabajo interdisciplinario.
- Debe buscar resolver un problema de los muchachos, de su ambiente, una necesidad sentida y vivida, aunque también pueden adelantarse proyectos cuyo interés no sea eminentemente pragmático o utilitario. Por ejemplo, proyectos de interés lúdico, expresivo, artístico o eminentemente cognoscitivos o experimentales; en un mundo globalizado como el actual lo que nos afecta no siempre es lo cercano geográficamente.

1.2. El proceso de escogencia: “La persona que proyecta una acción, parte de un planteamiento de metas” (Aebli 1988:167).

- Debe ser participativo, democrático y recoger los intereses de los estudiantes.
- Se puede comenzar de muchas formas: con una lluvia de ideas, con un trabajo de exploración o diagnóstico de necesidades, con unas sesiones de trabajo por grupos por centros o núcleos de interés...
- Se recogen todas las ideas y -en principio- no se desecha ninguna. Muchas de ellas pueden ser potenciales temas de proyectos para más adelante, o un proyecto puede integrar dos o tres temas.
- Posteriormente se establecen unas reglas de juego para escoger y definir el tema. Estas reglas de juego deben incluir unos criterios de selección y uno o varios procedimientos para ello. A partir de ahí se realiza la selección. El proceso de selección participativo y sustentado en criterios se convierte de esta forma en un proceso de motivación. El grupo -en su mayoría- debe estar convencido de que lo que decidió hacer es lo que debe hacer. A los que no están muy convencidos del tema porque no les interesa se les puede intentar motivarlos mostrándoles cómo el proyecto escogido incluye -de alguna forma- un área de su interés.

2. El proceso de planeación (“Realizar un plan de trabajo” Kilpatrick)

2.1. Estudio de factibilidad (“Juzgar la situación de partida” Aebli)

El grupo está convencido de lo que debe o quiere hacer pero todavía no sabe si realmente está en capacidad de hacerlo o cuáles serían los alcances reales del proyecto. Para ello se pueden formar subgrupos para resolver problemas específicos propios de un estudio de factibilidad: recursos y necesidades, tiempos adecuados, alcances reales del trabajo, exigencias de compromiso y participación de cada persona...

2.2. Planeación (“Determinación de los diversos pasos hacia la solución” Aebli)

Una vez que se ha visto que el proyecto se puede hacer en un tiempo determinado y que se han establecido los alcances de dicho proyecto, puede pasarse al proceso de planeación. Se precisan las metas u objetivos, los productos, los tiempos, los responsables, la estructura organizativa adecuada para desarrollarlo, los

mecanismos de control y evaluación, los recursos... En el proceso de planeación están implicadas dos macroestrategias cognitivas: la planificación regresiva de la acción (pensar hacia atrás las premisas, pasos, medios necesarios) y la proyección hacia delante aprovechando modelos de acción ya interiorizados y conocidos (Aebli 1988:168). En esta etapa hay que buscar que a cada persona se le asignen responsabilidades que esté en capacidad de asumir y que sean de su interés. El criterio central debe ser educativo y el proyecto debe estar atravesado por una intencionalidad formativa. Al finalizar el proceso de planeación es necesario recapitular y revisar el plan globalmente antes de embarcarse en él. Se pueden elaborar una serie de materiales que permitan a todos los participantes tener claro todo el proceso: un documento o folleto ilustrado y/o carteleras, por ejemplo. Estas carteleras pueden pegarse en un lugar visible para que los otros grupos y personas (otros cursos, padres de familia) sepan qué van a hacer y para motivar a los que no han formado todavía su grupo y su proyecto.

3. La realización del proyecto (“Ejecutar el plan diseñado” Kilpatrick)

Una vez diseñado el proyecto comienza a llevarse a la práctica cuidando ser flexibles, pero no desorganizados. Para ello ayudarán mucho los mecanismos de control y evaluación permanentes. El profesor o educador debe cumplir un papel de animador, de impulsor y asesor del proyecto (aunque no debe ser el único asesor y los muchachos consultarán a otros especialistas y/o profesores, padres de familia, si fuera posible...). En especial debe velar por que todo el grupo se encuentre motivado y cada uno descubra su papel, su aporte específico en el conjunto del proyecto. El Método de Proyectos es hijo del pensamiento pedagógico de finales del siglo XIX y comienzos del XX en el cual se minimiza el papel del profesor para posibilitar el desarrollo autónomo del niño; hay que permitir que los niños hagan y piensen por sí mismos, se equivoquen. Como decía María Montessori parafraseando una cita del evangelio, “conviene que él crezca y que yo disminuya”.¹⁷ Es importante también que el profesor o un equipo lleve una memoria del proceso, memoria escrita, visual y gráfica que permita después reflexionar sobre los avances y dificultades y tomar una conciencia y una perspectiva global del proceso, así como difundir los resultados.

4. La evaluación (“Juzgar el trabajo realizado” Kilpatrick)

La evaluación debe ser un proceso permanente y debe considerarse desde el momento de la planeación. Al final se hará una evaluación tanto de los resultados como del proceso. La evaluación, análisis y recuento final cumple una función pedagógica fundamental desde el punto de vista cognitivo puesto que no sólo buscamos que el estudiante aprenda el curso de la acción sino “una visión de los procesos implícitos en ese curso de la acción” (Aebli 1998:161). Sería conveniente compartir las conclusiones y beneficios del proyecto con los otros grupos y con la comunidad educativa. Los proyectos son también tenidos en cuenta por la ley (Dec. 1680/94) para la promoción de un nivel educativo a otro.

¹⁷ MONTESSORI, María. 1948. *Ideas generales sobre mi método*, Losada, Buenos Aires, pág. 35.