

Prácticas educativas inclusivas y trabajo con proyectos: favoreciendo el aprendizaje de todos

Inclusive educational practices and work with projects: promoting the learning of all

Ana Virginia Isiano Lima*

Klaus Schlünzen Junior**

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos***

Ana Maria Osório Araya****

Ana Mayra Samuel da Silva*****

Recibido: 15-07-2017

Aceptado: 25-08-2017

Resumen:

Las políticas educativas brasileñas apuntan a la necesidad de que la escuela sea un ambiente inclusivo, valorizando las diferencias y promoviendo prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje de todos. En esta perspectiva el estudio fue desarrollado en el Máster en Educación de la Universidad Estadual Paulista - Facultad de Ciencias y Tecnología, Presidente Prudente/São Paulo/Brasil. El objetivo consistió en analizar los reflejos del trabajo con proyectos, en términos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y construcción de la conciencia sobre el tema del proyecto, escogido por los estudiantes de una sala, en una escuela pública insertada en una comunidad de riesgo y bajos índices De aprendizaje. Por medio de un abordaje cualitativo iniciamos el proceso de investigación en el contexto escolar, para que así pudiéramos comprender las concepciones que involucraban a la escuela ya los estudiantes del 5º año B, participantes de la investigación junto con la profesora del aula. Se realizaron observaciones e intervenciones en el aula para que el trabajo con proyectos fuera desarrollado. Al considerar las especificidades de los estudiantes, constatamos que las prácticas relacionadas al contexto de los estudiantes favorecen la construcción de la conciencia sobre su realidad y la construcción del conocimiento formal.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Aprendizaje basado en proyectos. Contexto Escolar.

Abstract:

Brazilian educational policies indicate the need for the school be an inclusive environment, valuing differences and promoting pedagogical practices that promote the learning of all. From this perspective the study was developed in the Masters in Education of the São Paulo State University - Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente/São Paulo/Brazil. The objective was to analyze the reflexes of the work with projects, in terms of teaching and learning strategies and construction of the conscience on the theme of the project, chosen by the students of a room, in a public school inserted in a community of risk and low rates of learning. Through a qualitative approach we began the investigation process in the school context, so that we could understand the conceptions that involved the school and the students of the 5th year, participants of the research together with the teacher of the classroom. We made observations and interventions in the classroom and through this work with projects was developed. When considering the specificities of the students, we verified that the practices related to the context of the students favor the construction of the consciousness about its reality and the construction of the formal knowledge.

Keywords: Inclusive Education. Project-based learning. School context.

* Académico de la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Magister en Educación. Correo: anaisianolima@gmail.com

** Académico de la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Profesor libre docente. Correo: klaus@eduapps.unesp.br

*** Académico de la Universidad do Oeste Paulista (UNOESTE), Doctor en Educación. Correo: danielle@unoeste.br

**** Académico de la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Doctor em Ciências. Correo: amoa@fct.unesp.br

***** Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Especialista en Educación Especial e Inclusiva. Correo: ana.mayra.ss@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos inherentes a la situación actual de la educación brasileña es la creación de escuelas inclusivas que reconocen y valoran las diferencias y que garanticen las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje de calidad de los estudiantes. Stainback et al (1999, p.21) afirman que "la educación inclusiva es la práctica de incluir a todos, independientemente de su talento, la discapacidad, el origen socioeconómico o el origen cultural", y apunta a la necesidad de desarrollar prácticas educativas que tengan en cuenta las especificidades y peculiaridades de cada estudiante.

Educación inclusiva, de acuerdo con Glat y Blanco (2007), es un movimiento que está acelerando desde la década de 1990, con el reconocimiento de que las instituciones educativas que actúan en base a esta perspectiva se configuran como el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, la valoración y el reconocimiento de las diferencias individuales de cada estudiante.

Con una directriz educativa prioritaria en diferentes países, entre ellos Brasil, que es signatario de documentos legales que preconizan la constitución de escuelas que promuevan el desarrollo pleno de los estudiantes, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), se configura el paradigma de la Educación Inclusiva.

De acuerdo con los principios establecidos en la Declaración de Salamanca (1994, p.3, nuestra traducción), las "escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas [...]". Se entiende que la educación inclusiva tiene que promover prácticas educativas que incluyen todos los estudiantes excluidos socialmente, culturalmente, económicamente, por lo que existe la necesidad de promover situaciones de enseñanza y aprendizaje para considerar cada estudiante, respetando el ritmo de aprendizaje todos.

Para crear escuelas que funcionan según este punto de vista, es necesario, como indican Glat y Blanco (2007), la reconfiguración del contexto y la cultura educativa, que debe desarrollar prácticas educativas para llegar a todos los estudiantes, favoreciendo así la

participación, la inclusión social y la construcción de una sociedad inclusiva. Para ello, además de la formación del personal de la escuela, se requiere la transformación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como las prácticas de evaluación.

Ante lo expuesto, el núcleo de este artículo son los resultados obtenidos en el estudio del magister titulado "Trabajo con proyectos desde la perspectiva de la educación inclusiva con los estudiantes en una comunidad de riesgo", desarrollado en el marco del "Programa de Estudios de Pos-grado en Educación (PPGE)", Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Presidente Prudente/Sao Paulo/Brasil. Entre otras cosas, la investigación busco establecer nuevas prácticas pedagógicas en una sala de clases con estudiantes con problemas de aprendizaje. Usando la pedagogía de proyectos, promovimos un proceso de aprendizaje más dinámico, significativo e interesante para los estudiantes.

La investigación fue desarrollada en una Escuela Municipal del municipio de Presidente Prudente, situada en un barrio periférico y de reajuste social. El contexto social en que la institución de enseñanza está se enfrentó dificultades socioeconómicas para su establecimiento. Estudiantes situados en una comunidad de riesgo, que en ese contexto involucra la ausencia de saneamiento básico en algunas casas, bajos índices de escolaridad entre los vecinos, entre otros factores, se encuentran susceptibles a condiciones que pueden perjudicar su desarrollo. En esta perspectiva, estudios como el de Morais et al (2015) apuntan que los residentes de comunidades de riesgo necesitan ser vistos como individuos capaces de reorganizarse y de reconocerse como sujetos constructores de su propia historia. Así, la escuela tiene el deber de proporcionar situaciones de aprendizaje que movilicen en los estudiantes la capacidad de reflexión sobre el contexto en que están insertados, para que así busquen la transformación de su realidad.

A partir de la situación descrita fue relevante utilizar propuestas de enseñanza que tenían como principios la valorización del contexto, de las especificidades y de las diferencias que orientaban el aula. Moraes (2008) enfatiza que los mejores resultados educativos ocurren cuando hay la preocupación en generar experiencias de aprendizaje a partir de los proyectos propuestos por los estudiantes, pues, así, hay el afloramiento de la creatividad y de las habilidades. En esa perspectiva, utilizamos el trabajo con proyectos

como una posibilidad para la reelaboración de las propuestas de enseñanza a partir de la valorización de los intereses de los educandos.

En esta perspectiva, el artículo se centra en el análisis de las consecuencias del desarrollo del trabajo con proyectos, en términos de estrategias de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como la sensibilización de la temática con experiencia. Por lo tanto, presentaremos el marco teórico sobre la constitución de prácticas educativas inclusivas, a partir del trabajo con proyectos, la metodología utilizada para la recolección de datos y los resultados presentados en el estudio.

MARCO TEÓRICO

La constitución de la Educación Inclusiva presupone la acogida de todos los estudiantes en el espacio escolar, así como el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas. Mantoan (2004) enfatiza que la inclusión implica cambios en el paradigma educativo, promoviendo así la exclusión de prácticas homogeneizadoras que niegan las diferencias y que perjudican la trayectoria educativa de los estudiantes.

Mantín y González-Gil (2006, p. 152, nuestra traducción) afirman que "una escuela que pretende ser inclusiva tiene que estar muy cerca de aquellas personas que están en riesgo de exclusión y en riesgo de no alcanzar un óptimo rendimiento académico". Así, considerando el contexto educativo y social en que el estudio fue realizado, entendemos que las prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivas son necesarias para el desarrollo global de los estudiantes insertados en comunidades en situación de riesgo.

A pesar de estar susceptibles a condiciones que pueden perjudicar su escolarización y desarrollo como participantes de la sociedad, las situaciones de riesgo no determinan cómo será la actuación de los estudiantes en el medio social en que están insertados. Los estudios como el de Melazzo y Guimarães (2010) y Morais et al (2015) apuntan que la modificación de las condiciones de riesgo y del contexto que lo norteña ocurre por medio del desarrollo del protagonismo, de la libertad y de la autonomía, a partir del reconocimiento que Cada uno puede asumir un papel de cambio, en cuanto sujetos que poseen potencial creador.

En esta perspectiva, la constitución de la Educación Inclusiva se configura como algo necesario, pues, de acuerdo con Mantoan (2004), las acciones educativas inclusivas mejoran las condiciones de las escuelas, proporcionando la formación de estudiantes "preparados para vivir la vida en su plenitud, libremente Sin prejuicios, sin barreras "(MANTOAN, 2004, p.41, nuestra traducción). A partir de esas premisas, Martín y González-Gil (2006) entienden que para reconstruir el modelo de escuela vigente, que no potencian el desarrollo de prácticas inclusivas, debemos

Hablar menos de necesidades y menos de incapacidad; eliminar las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación; construir una sociedad más justa y democrática; respetar el derecho a ser diferente; un currículo para cambiar la educación; participación activa de todos; altas expectativas para todos; metodologías inclusivas, reflexión y asunción de nuevos valores, organización escolar y recursos (MANTIN Y GONZÁLES-GIL, 2006, p. 153, nuestra traducción).

En esta perspectiva, el desarrollo de proyectos en el aula en que la investigación fue realizada permitió la constitución de prácticas educativas inclusivas, pues las acciones reconocieron las diferencias individuales de cada estudiante y los motivaron a actuar en la realización del proyecto. Almeida (2011) enfatiza que el desarrollo de trabajo con proyectos en el aula permite la ruptura de la limitación de actividades relacionadas con el conocimiento disciplinar y permite la creación de nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje, que está cerca de la realidad y contexto de los estudiantes. Además, las acciones desarrolladas en el proyecto permiten la movilización de los "conocimientos específicos para hacer frente a las situaciones reales a través del desarrollo de habilidades fundamentales y las habilidades de autonomía en relación a su vida y obra." (ALMEIDA, 2011, p. 57, nuestra traducción).

Trabajar con proyectos implica cambios sustanciales en el entorno escolar, se deben considerar y valorar las experiencias culturales de los estudiantes, el contexto en el que viven y los conocimientos que poseen. Para Hernández (1998) la reinención de la escuela favorece la participación de todos y excluye cualquier forma de discriminación, lo que permite que todos los implicados en este espacio encuentren un lugar en el que pueden construir su historia.

En esta perspectiva, el trabajo con proyectos aproxima el contexto en el que los estudiantes están inseridos, proporcionando las condiciones que, desde el contenido interdisciplinario de la escuela se acercan a la vida de los estudiantes a través de temas específicos. Araújo (2014) hace hincapié en que, además de trabajar el conocimiento científico y cultural tradicional, las instituciones educativas deben desarrollar prácticas que mejoren el conocimiento que surge del contexto de los estudiantes. "Los temas diarios y el conocimiento popular es el punto de partida, y con frecuencia la llegada, para el aprendizaje en la escuela [...]" (ARAÚJO, 2014, p. 70, nuestra traducción).

Para entender la contribución del trabajo con proyectos en el aula y su colaboración para la construcción del conocimiento científico, Almeida (2011) hace hincapié en que debemos discutir el significado de este concepto, por lo que a partir de ella podemos comprender el contexto en el cual se puede realizar el proyecto, las características específicas que lo rodean y las funciones de las personas que intervienen en el proceso. Además, hay que analizar los recursos que pueden ser utilizados para contribuir a su desarrollo.

A partir de estas premisas, al pensar en el significado de proyecto, surge la idea de perspectiva, de que algo se hará a partir de ciertas acciones. Hernández (1998, p. 22, nuestra traducción) encontró que ese término indica un procedimiento de trabajo con respecto "al proceso de formación de una idea que está en el horizonte, pero admite cambios, está en constante diálogo con el contexto, las circunstancias e individuos [...] ". En este sentido, los proyectos estimulan la iniciativa en relación con el contexto, proporcionando condiciones para transformarlo partiendo de la reflexión.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje, encontramos en el término proyecto la posibilidad de construir una práctica que concientiza y problematiza, debido a que su desarrollo vincula el conocimiento científico a la vida de los estudiantes que se convierten en sujetos activos en el proceso. La búsqueda para descubrir algo nuevo y para resolver los problemas reales motivan los estudiantes, que están involucrados y comprometidos con la propuesta. Zabala (1998, p.150, nuestra traducción) hace hincapié en que el trabajo con proyecto "hace el trabajo escolar algo verdaderamente educativo, pues los propios estudiantes lo llevan a cabo."

A partir de estos supuestos, se puede ver que en el desarrollo de los proyectos, se requiere la participación y construcción colectiva. En el contexto de la escuela, el trabajo del proyecto puede permitir,

- Acercarse a la identidad de los estudiantes y promover la construcción de la subjetividad, lejos de ser un prisma paternalista, de dirección o psicológico, lo que implica considerar que la función de la escuela no es sólo enseñar contenidos ni vincular la instrucción con el aprendizaje.
- Revisar la organización curricular por disciplinas y la forma como colocarlo en el tiempo y en el espacio escolar. Lo que hace que sea necesario proponer un plan de estudios que no sea una representación del conocimiento fragmentado, distanciado de los problemas que los estudiantes viven y tienen que responder de sus vidas, sino más bien una solución de continuidad.
- Tener en cuenta lo que ocurre fuera de la escuela, en las transformaciones sociales y el conocimiento, la enorme producción de información que caracteriza a la sociedad actual, y aprender a dialogar de manera crítica con todos estos fenómenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61, nuestra traducción).

Araújo (2014) señala que la introducción del trabajo con proyecto, como una estrategia pedagógica, proporciona condiciones para que cuestiones científicas sean respondidas a la luz de la curiosidad y el interés de los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo de proyectos, la movilización de diferentes habilidades y capacidades que fomenten la participación y la autonomía de los estudiantes en relación a su realidad “crearse un ambiente de confianza, respeto a la diferencia y la reciprocidad, lo que anima a los estudiantes a reconocer sus conflictos y descubrir el potencial de aprender de los propios errores” (ALMEIDA, 2011, p. 58, nuestra traducción).

En esta perspectiva, el trabajo con proyectos en el aula implica el desarrollo de algunas de las fases y actividades que dan consistencia a las acciones llevadas a cabo, ayudando a los estudiantes y profesores para estar al tanto de sus acciones en relación con el tema elegido. Almeida y Fonseca (2000) señalan que, si bien cada proyecto tiene su particularidad, algunos aspectos deben ser considerados en el diseño y desarrollo del proyecto, entre ellas: la identificación de un problema que debe resolverse partiendo de un tema; levantar hipótesis y soluciones, teniendo en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes; mapeo de los conocimientos científicos necesarios; selección de socios que pueden contribuir a la ejecución del proyecto; definición de un producto; como las acciones

serán documentados y registrados; método de evaluación; y cómo se darán a conocer las acciones.

Teniendo en cuenta la diversidad de acciones que implican el desarrollo del proyecto, Almeida y Fonseca (2000, p. 35, nuestra traducción) hacen hincapié en que,

Los proyectos son oportunidades excepcionales para nuestras escuelas, ya que permiten una disposición diferente en las dinámicas de aprendizaje. Propone el contacto con el mundo fuera de la clase, fuera de las paredes de la escuela, en busca de problemas reales. Presuponen la acción de los estudiantes en la búsqueda y selección de información y experiencias. Y con qué frecuencia se ocupan de los problemas reales, en el mundo real, provocan la reflexión sobre cuestiones para las que no hay más correcto o menos correcto. Estas reflexiones generalmente promueven el intercambio entre sí, con el maestro, colega, los padres de un amigo, el dueño de la panadería, un profesional del barrio. Así proyectos bien dirigidos motivan a los estudiantes y maestros para ir más allá de su conocimiento [...] (ALMEIDA E FONSECA, 2000, p. 35, nuestra traducción).

Por lo tanto, para proporcionar un sentido al aprendizaje, el trabajo del proyecto se debe iniciar desde la elección del tema como sugieren Hernández y Ventura (1998), puede ser del programa oficial, de experiencias previas de los estudiantes, de un hecho de actual o cualquier pregunta que surge en la escuela y/o del contexto social. Los maestros y los estudiantes deben considerar la necesidad, relevancia o interés para investigar una u otra cuestión, teniendo en cuenta las conexiones que se pueden establecer con su vida cotidiana y sus expectativas.

Desde la elección del tema, se debe establecer una serie de hipótesis sobre la base de lo que quiere saber. Según Almeida (2011), las preguntas deben tener en cuenta las dudas, curiosidades y preguntas de los estudiantes a partir de sus conocimientos y experiencias previas. De esto, el maestro identifica estrategias que se pueden utilizar para el desarrollo del proyecto, definido por Hernández y Ventura (1998) como el hilo. Además, el maestro debe realizar una vista previa de los contenidos, las actividades y recursos que pueden ayudar en el desarrollo del tema elegido.

Además de la elección de las prácticas de enseñanza en consonancia con la perspectiva de una escuela democrática e incluyente, también el maestro debe crear un clima de participación en todo el mundo para que se sientan pertenecientes y activos en la ejecución de del trabajo mediadas por proyectos. Para Almeida (2011), el profesor que

trabaja con proyectos que respete las características de los alumnos desde la etapa de planificación, la elección de los temas relacionados con el problema a ser investigado, ofrece la oportunidad para que los estudiantes se convierten en autores de la construcción del conocimiento. En esta perspectiva, los profesores y estudiantes realizan las acciones juntos y juegan un papel de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada uno. Por lo tanto, al trabajar juntos, todos se convierten en sujetos de aprendizaje.

En paralelo a las atribuciones del profesor, hay acciones y actividades que los estudiantes deben realizar para el pleno desarrollo del proyecto. Hernández y Ventura (1998) hacen hincapié en que las acciones descritas no son únicas y no se hace de la misma manera, ya que cada contexto y cada proyecto presenta sus peculiaridades. Entre las medidas propuestas se encuentra la tarea de buscar información y conocimiento, que tienen como objetivo responder a las preguntas e hipótesis propuestas colectivamente. La búsqueda puede ocurrir de diferentes maneras, desde el uso de diferentes estrategias y recursos, tales como lecturas relacionadas con el tema del proyecto, hablar con la gente de la escuela o la comunidad, las búsquedas en Internet, visitas a instituciones y otras acciones que permiten el acceso a la nueva información.

Durante el desarrollo del trabajo del proyecto, los estudiantes

- a) participan en un proceso de investigación que tenga significado para ellos y ellas (no porque sea fácil o porque les gusta) y el uso de diferentes estrategias de investigación;
- b) pueden participar en su propio proceso de aprendizaje y planificación
- c) se les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 86, nuestra traducción).

A partir de la investigación y la búsqueda de nueva información y el conocimiento, el maestro y los estudiantes analizan sistemáticamente los resultados obtenidos, consistente con Hernández y Ventura (1998) que entienden que la función principal del trabajo del proyecto, debe "permitir a los alumnos el desarrollo de estrategias de globalización de organización del conocimiento escolar, a través del procesamiento de la información " (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 89, nuestra traducción).

En este proceso, para que el conocimiento cotidiano se pueda entender con el conocimiento científico, "es necesario que el maestro trabaje como mediador, ayudando en

el aprendizaje del estudiante y sistematizando los conceptos periódicamente, formalizándolos". (SCHLÜNZEN, 2015, p. 70, nuestra traducción). Es decir, el maestro debe proporcionar las condiciones para que los estudiantes establezcan significado a los nuevos conocimientos.

Apoyados en estos conceptos, entendemos que el trabajo de proyecto no está configurado como un método estandarizado o como un modelo ideal. Proyecto mediado por la enseñanza se configura como una oportunidad para reflexionar y reconstruir la escuela, proporcionando una educación que valore las diferencias y fomenta la participación y la iniciativa de los estudiantes.

Según Almeida (2011, p. 59, nuestra traducción) " el trabajo con proyectos significa intencionalidad explícita en un plan flexible y abierto a lo impredecible." Por lo tanto, la planificación de acciones para adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje considera las necesidades y acciones de todos los estudiantes.

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativa, ya que según Lüdke y André (1995, p.13, nuestra traducción) el enfoque cualitativo "[...] consiste en obtener datos descriptivos del contacto directo con el investigador que estudió la situación, destaca más el proceso que el producto y se refiere a retratar la perspectiva de los participantes [...] ".

Bogdan y Biklen (1994) afirman que la investigación cualitativa tiene cinco características, que se expresan en la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre la base de este enfoque. Por lo tanto, la pesquisa se caracteriza como cualitativas por que presenta características definidas por los autores, que son:

1. En la investigación cualitativa la fuente directa de datos es el entorno natural, es el investigador principal del instrumento [...].
 2. La investigación cualitativa es descriptiva [...].
 3. Los investigadores cualitativos están más interesados por el proceso que simplemente los resultados o productos [...].
 4. Los investigadores cualitativos tienden a analizar los datos de forma inductiva [...].
 5. El significado es de vital importancia en el enfoque cualitativo [...]
- (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50, nuestra traducción).

Es posible ver que el enfoque de investigación cualitativa permitió la aproximación al contexto en que estudiantes se encontraban. Para Bogdan y Biklen (1994) los investigadores que trabajan sobre la base del enfoque cualitativo se preocupan con el lugar de estudio, por eso ellos los frecuentan.

En primer lugar la pesquisa fue inscrita en el Comité de Ética en Investigación (CEP), siendo el número del Certificado de Presentación para la Evaluación Ética (CAAE): 10206912.2.0000.5402, el trabajo de campo fue realizado en la escuela en el período de mayo a diciembre de 2015, en encuentros de dos a tres veces por semana. Al iniciar el proceso de investigación establecemos una conversación con el equipo gestor y, ante ello, optamos por realizar las intervenciones en la sala del 5° año B. Los estudiantes, que estaban en el último año de la Enseñanza Fundamental I, todavía presentaban dificultades de aprendizaje y, por lo que consideramos que el desarrollo de metodologías activas, mediadas por el trabajo con proyectos, favorecería la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Además de la contribución y participación de los estudiantes en el estudio, la profesora del aula actuó en el desarrollo y planificación de las intervenciones realizadas. El equipo gestor y una funcionaria de la escuela también contribuyeron al desarrollo de la investigación, una vez que posibilitar el entendimiento del contexto social que involucra el espacio escolar.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas, pero al considerar los objetivos de este artículo consideraremos la segunda y la tercera etapa, que involucra la planificación y la definición del tema para el desarrollo del proyecto, así como la construcción del proyecto desarrollado y evaluación. Para realizar las etapas enumeradas se realizaron observaciones e intervenciones en el aula, registradas en el diario de campo. Además de los registros, utilizamos fotografías y actividades desarrolladas por los estudiantes para analizar los datos obtenidos durante el estudio.

A partir de las observaciones realizadas en la institución de enseñanza y de la verificación del contexto, que ocurrió junto con los estudiantes, profesora del aula y equipo de gestión, fue posible intervenir y desarrollar estrategias de enseñanza, relacionadas al trabajo con proyectos, que pudieran favorecer la participación y reflexión de los estudiantes sobre su contexto. Otro aspecto a considerar es que los datos fueron analizados con el propósito de contribuir con el contexto investigado, indicando nuevas posibilidades de

enseñar y aprender a partir de la valorización de las especificidades de cada estudiante y de su realidad.

RESULTADOS

La planificación de las acciones llevadas a cabo en el proyecto se produjo junto con el maestro de la clase, que participó activamente en todo el proceso. Las estrategias y actividades organizadas llevaron en cuenta las necesidades y características de los alumnos, así como el contexto educativo y social en el estaban inseridos, para que las acciones experimentadas fuesen significativas, como propugnan Schlünzen y Santos (2016).

Para comenzar el trabajo del proyecto en el aula, tenemos en cuenta los preceptos de Hernández y Ventura (1998) y Araujo (2014), que hacen hincapié en que el punto de partida para el desarrollo de proyecto es la elección del tema, que trata de responder a las preguntas estudiantes y trata de relacionar el contenido científico y cultural con el contexto en el que se insertan. Por lo tanto, la primera estrategia retenida fue cuestionar los estudiantes de quinto grado B en el que se construirá el tema durante el proyecto. Diante disso, a primeira estratégia realizada foi questionar os estudantes do 5º ano B sobre qual temática seria desenvolvida durante o projeto.

Fueron propuestas preguntas que podrían movilizar la reflexión sobre lo que es necesario y relevante para ser investigado y estudiado en ese momento. Por lo tanto, fue necesario tener en cuenta los conceptos propios de los estudiantes. Después de realizar el interrogatorio, que implica "*¿Qué tema puede ser elegido para entender nuestro barrio?*" "*¿Cómo podemos actuar en la transformación de nuestra realidad?*" "*¿Qué podemos hacer para ser percibida en la escuela y para movilizar a otros estudiantes?*", los estudiantes decidieron que el tema de las drogas sería el más relevante para ser estudiado en el momento.

Dada la elección, nos encontramos con que el contexto social en el que estaban que influyó en la definición de tema, ya que, según los informes del equipo de gestión, el barrio enfrentaba problemas con usuarios de drogas e identificamos, a partir de diálogos establecidos con los estudiantes, que estos problemas eran inherentes a algunos de sus familiares y conocidos.

Dialogamos con los estudiantes para definir cuál sería la cuestión que guiaría el desarrollo de las acciones a realizar en el proyecto. Hernández y Ventura (1998) señalan la necesidad de establecer una serie de hipótesis acerca de lo que se espera de saber y las preguntas que deben ser contestadas. De esta forma los estudiantes definieron que querían entender los conceptos que implican la prevención del consumo de drogas, para que así pudieran reflexionar sobre el contexto social en el que se insertan. Por lo tanto, el problema a resolver por los estudiantes fue: *¿Cómo podemos actuar en la prevención del consumo de drogas en nuestra escuela y en nuestra comunidad?*

Las intervenciones en el aula se iniciaron a partir de la identificación de los aspectos que serían trabajados en el proyecto. Teniendo en cuenta los conocimientos previos que los estudiantes tenían en relación con el tema, se reflexionó sobre las nuevas acciones que podrían dar lugar a la construcción de nuevos conocimientos. Como Hernández y Ventura (1998), esta acción nos permite anticipar lo que será el desarrollo del proyecto, lo que ayuda en la planificación de las actividades que deben ser realizadas.

Con base en estos presupuestos, la reflexión y la planificación de las actividades consideran los preceptos de Behrens (2006, p.45) apud Rocha (2016, p. 105), para enfatizar que,

La capacidad de albergar múltiples actividades lleva a pensar que la metodología de proyecto, exigen la participación, la investigación y producción de conocimiento. Incluye la busaca de formas de investigación en el que los estudiantes pueden salir, tomar riesgos, encontrar información y depurarlo. En este proceso de investigación, los estudiantes pueden discernir lo que es relevante en la información obtenida y conectar contenidos relacionado que den sentido al aprendizaje (BEHRENS, 2006, p. 45 apud ROCHA, 2016, p. 105, nuestra traducción).

Teniendo en cuenta estos principios, los estudiantes comenzaron una tarea de búsqueda de información que contempla y amplía el tema del proyecto. A medida que leemos y reflexionamos juntos sobre los textos, nos encontramos con que los estudiantes buscaron participar en las discusiones, cada uno a su manera, siempre destacando los ejemplos que se perciben en su contexto social.

Durante el debate sobre los tipos de drogas, uno de los estudiantes señaló: "*Mi padre fuma mucho, yo arrojé los cigarrillos en la basura escondido*" en este mismo

sentido, dijo otro estudiante, "*Mi padre bebía, pero ahora se detuvo porque él viene aquí en la escuela ahora*".

Después del proceso de búsqueda, pedimos a los estudiantes llevar a cabo el tratamiento de la nueva información, según lo recomendado por Hernández y Ventura (1998). Este proceso se puede realizar de forma individual o colectiva, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la información ofrece perspectivas de la realidad; la información puede ser diferente; el nuevo aprendizaje permite la realización de nuevas preguntas (HERNÁNDEZ y VENTURA, 1998).

Para ello, los estudiantes sugirieron cada uno elegir una forma de expresar la comprensión de la información recogida. Teniendo en cuenta lo dispuesto en Mantoan (2008) y Schlünzen (2015), que hacen hincapié en que el éxito del aprendizaje está relacionado con la explotación de los talentos y habilidades de cada persona, que permiten a cada estudiante elegir una forma de expresarse. Al proponer la actividad, cada estudiante presenta un nivel de comprensión. Algunos expresaron la comprensión en dibujos, textos cortos, frases y la creación de la parodia.

Teniendo en cuenta los puntos de vista de los estudiantes en relación con el tema experimentado, las actividades siguientes envolvían la busca de informaciones, realizadas inicialmente, y pasaban por un estudio de campo llevado a cabo en la sala del cuarto año A. El desarrollo de la investigación en otra sala fue esencial para que los estudiantes obtuvieran otras informaciones que podrían ayudar a resolver el problema que implica el proyecto. Así que antes de aventurarse en el campo, fueron estructuradas las preguntas que ayudaron a identificar los puntos de vista de otros estudiantes en relación con el tema, a saber:

1. *¿Qué tipo de drogas conoces?*
2. *¿Por qué las drogas dañan la salud?*
3. *¿Por qué las drogas causan adicción?*
4. *¿Alguna vez le ofrecieron alguna droga?*

Al levantar las preguntas, los estudiantes preparados hojas de respuesta, por lo que, así, los estudiantes del cuarto año podrían responder a las preguntas que aparecen. Durante la aplicación, los estudiantes del quinto año B se sentían responsables de la recolección de datos y guiaban sus colegas que estaban respondiendo a las preguntas. Schlünzen y Santos

(2016) señalan que el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado durante el trabajo de proyecto transforma a los estudiantes en seres activos que tienen la oportunidad de descubrir sus habilidades y capacidades, hechos que se vivieron durante esta investigación.

Después de recoger los datos, las respuestas fueron revisadas y, de eso, nos ocupamos en presentar textos, gráficos y tablas, por lo que así, los estudiantes tuvieron acceso a diferentes formas de tratar la información recogida. Los datos fueron organizados según los estudiantes y fue sugerido la preparación de carteles, pues así, tendrían la oportunidad de mostrar el trabajo de los miembros de la escuela.

Para confeccionar los carteles, los estudiantes fueron divididos en grupos como se ilustra en las figuras 1, 2 y 3, con la participación de los estudiantes en el diseño y fabricación de carteles. Zabala (2002) indica que las actividades de grupo requieren la cooperación y la colaboración entre pares, favoreciendo también la valoración de las diferencias.



Figuras 1, 2 y 3: preparación de carteles. Fuente: imágenes proporcionadas por el investigador. Org.:LIMA, 2017.

Se demuestra que cuando valorizamos el contexto y las diferencias entre los estudiantes, provocamos situaciones de enseñanza y aprendizaje que generan la participación de todos, pues el trabajo con proyecto permite la construcción de aprendizaje en forma desafiante debido a que los conceptos pueden ser experimentados, aprendidos y formalizados de manera globalizada, vinculándolos con el contexto y la realidad de los estudiantes. (Hernández y Ventura 1998; Araújo, 2014; Schlünzen y Santos, 2016).

Una vez completada la propuesta, se sistematizaron los conocimientos relacionados con las actividades llevadas a cabo, junto con los estudiantes, ya que, como ha señalado Araújo (2014), el tema desarrollado en el trabajo con proyecto se configura como el eje central del proceso educativo, haciendo posible que los contenidos de estudios tradicionales sean elaborados a partir del tema elegido.

A la vista de las acciones desarrolladas, destacamos que los estudiantes tenían acceso a los diferentes tipos de textos que proporcionaron, por tanto, actividades de lectura e interpretación, partiendo de la escritura y fomento al diálogo y las diferentes formas de expresión. Además, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar una búsqueda de datos, organizar los datos recogidos y sistematizar los aspectos principales del problema que implica el proyecto.

Para reflexionar sobre las intervenciones realizadas en sala de clases en el aula, promovemos un diálogo donde fue posible verificar cómo fue la actuación de cada uno y cómo los estudiantes actuaron en el problema relacionado con la investigación. A partir de las acciones con vivieron, los estudiantes se dieron cuenta de que podían actuar en la prevención del uso de drogas partiendo del desarrollo de acciones informativas que pudieran explicar a la gente el daño causado por estas sustancias.

El desarrollo del trabajo con proyectos se configura como una posibilidad para la reinención de las prácticas educativas, pues "permite a los estudiantes analizar y resolver problemas, situaciones y acontecimientos dentro de un contexto, utilizando conocimientos de las disciplinas y de su experiencia sociocultural" (SCHLÜNZEN y SANTOS, 2016, p. 42, nuestra traducción). En el desarrollo de este estudio el trabajo con proyectos posibilitó la construcción de la conciencia y del aprendizaje de los estudiantes en relación a la temática vivenciada, pues, así como en la constitución de prácticas inclusivas, esa estrategia valora las diferencias existentes y proporciona condiciones para que las habilidades sean evidenciadas y para que todos se sientan activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIÓN

A partir de los presupuestos teóricos y de las prácticas metodológicas vividas durante este estudio, se buscó reflexionar sobre estrategias que movilizan la participación y

la actuación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitando que sean activos en la construcción del conocimiento. Ante las acciones, resultados y análisis descritos, evidenciamos que el trabajo con proyectos se configuró como una posibilidad para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, pues actuó con base en el principio de que todos eran capaces de aprender.

Al desenvolver prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por el trabajo con proyecto, entendemos que la reinención del modelo educativo debe pasar por el cambio en las actitudes, creencias y valores frente al establecimiento de una escuela inclusiva. Para ello, existe la necesidad de redefinir y poner en acción nuevas prácticas pedagógicas que animan a todos los estudiantes, como recomienda Mantoan (2008).

Para que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se reconfiguren, debemos valorar los conocimientos de los estudiantes, las diferencias que los orientan y las habilidades que poseen, para que así podamos actuar en la remoción de barreras que impidan su aprendizaje y desarrollo.

Teniendo en cuenta todos estos resultados y reflexiones, podemos decir que el trabajo con proyecto se configura como una estrategia que permite la creación de escuelas inclusivas, porque considera las necesidades y experiencias de los estudiantes, a partir de las prácticas eficaces que favorezcan el desarrollo de los estudiantes en su conjunto.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2011.

ALMEIDA, F. J; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, Ministério da Educação, SEED - ProInfo, 2000.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15 - 35.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, v. 8, nº 26, jul/set 2004.

MARTÍN, P.S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Experiência de Inclusão na Formação de Professores. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B. Ponto de partida: a desigualdade social e a definição da política urbana. In: MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B. (org). **Exclusão Social em cidades brasileiras:** um desafio para as políticas públicas. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, N. A. et al. "Mandacaru quando aflora na seca" considerações acerca da resiliência comunitária no contexto da seca. In: COIMBRA, R. M.; MORAIS, N. A. **A resiliência em questão:** perspectiva teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ROCHA, N. C. **Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão.** 2016, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa:** formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SCHLÜNZEN, E. T. M; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor:** abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma educação inclusiva. Curitiba: Editora Appris, 2016.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: ArtMed. 2002.