

# Educar para la diversidad a través de los Proyectos de Trabajo en las aulas infantiles. Un estudio de caso.

M<sup>a</sup> del Carmen Ruiz Torres y Rosario Mérida Serrano\*

Universidad de Córdoba\*\*

pp. 89-102

**RESUMEN:** La investigación que se expone pretende demostrar si el desarrollo de Proyectos de Trabajo (en adelante PT) en las aulas infantiles mejora la inclusión de la diversidad. Se trata de un estudio de caso que se realiza a través de la etnografía. La investigadora ha permanecido dos meses en un aula de Educación Infantil y ha utilizado entrevistas a la maestra y familias, registros de observación y la documentación pedagógica como instrumentos de recogida de información. Los hallazgos más relevantes del estudio muestran cómo la metodología de PT contribuye a desarrollar un currículum y unas situaciones de enseñanza-aprendizaje que favorecen la inclusividad de los diferentes intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado infantil.

**PALABRAS CLAVE:** *Proyectos de Trabajo; Educación Inclusiva; Diversidad; Educación Infantil; Estudio de caso.*

\* \* \* \* \*

**ABSTRACT:** *Educating for diversity through the Work Projects in children's classrooms. A case study.*

The present research aims to demonstrate if development Work Projects (hereafter WP) in children's classrooms improves the inclusion of diversity. This is a case study that is done through ethnography. The researcher spent two months in a children's classroom conducting interviews with the teacher and families, records of observation and pedagogical documentation as a tool for gathering information. The most relevant findings of the study show how the methodology of WP helps develop a curriculum and teaching-learning situations that promote inclusiveness of different interests, abilities and learning rates of childhood students.

**Keywords:** *Work projects; Inclusive Education; Diversity; Childhood Education; Case study.*

\* \* \* \* \*

**RÉSUMÉ:** *Eduquer à la diversité par l'intermédiaire de les projets de travail en classe pour enfants. Une étude de cas.*

La recherche présentée vise à démontrer que le développement de Projets de Travail (en avant PT) dans les classes infantiles améliore l'inclusion de la diversité. Il s'agit d'une étude de cas qui est fait à travers de l'ethnographie.

Le chercheuse a passé deux mois dans une salle de classe de l'éducation et a utilisé des entretiens avec l'enseignant et les familles, des dossiers d'observation et de documentation pédagogique comme un outil de collecte d'informations. Les conclusions les plus pertinentes de l'étude montrent comment la méthodologie de PT permet de développer un programme d'études et des situations d'enseignement-apprentissage qui favorisent l'inclusion des intérêts différents, des capacités et des taux d'élèves de l'enfant d'apprentissage.

**MOTS CLÉ:** *Projets de travail; L'éducation inclusive; Diversité; L'éducation de la petite enfance; Étude de cas.*

\* Correo electrónico: rmerida@uco.es

\*\* Facultad de CC de la Educación. Avda San Alberto Magno s/n, C.P. 14071 (Córdoba)

✉ Artículo recibido el 30 de diciembre de 2013 y aceptado el 8 de diciembre de 2014.

## Introducción

La investigación de este artículo surge por la participación de una de las autoras en la red RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado- Universidad). Se trata de una red profesional que aplica los PT en la etapa de Educación Infantil e investiga si es una metodología que favorece la inclusión de la diversidad del alumnado infantil.

La diversidad a menudo se relaciona con la diferencia, entendida como una serie de características que forman parte de las personas y las hacen seres únicos e irrepetibles. Siguiendo a Cardona (2008) podemos distinguir varios tipos de diversidad: cultural, de origen socioeconómico, étnica, de género y lingüística.

Socialmente, la aceptación de la diversidad es algo que genera resistencias y plantea ciertas dificultades para su incorporación en el ámbito educativo. Sin embargo, Puigdellívol (1998: 14), explica que la diversidad es «una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta al alumnado, profesorado y al propio centro como institución».

A través de la educación inclusiva se puede respetar la diversidad en el ámbito educativo, pues es considerada como un derecho irrenunciable de equidad y calidad que poseen todas las personas (Echeita, 2008). De este modo la educación inclusiva aboga por una educación donde la escuela responda y se ajuste a las demandas del alumnado, en lugar de entenderla como una institución uniformante y homogeneizadora que desatiende las diferencias personales de quienes conviven en ella.

La educación inclusiva supone reducir las barreras que se le presenten al alumnado aprovechando los recursos y las características de la diversidad considerando la heterogeneidad como un valor. Esta barreras no solo son de carácter físico, sino también propiciadas por actitudes y prácticas incorrectas, muchas veces, derivadas de la propia organización y funcionamiento del centro (Escudero, 2012). Además, hace referencia a la igualdad como la oportunidad de que todos alcancen el máximo nivel de desarrollo de sus competencias (Cole, 2008).

De este modo, se precisa un cambio en el sistema estructural y organizativo de los centros, así como una transformación profunda del currículum que permita adaptarse y responder a las demandas del alumnado. Es decir, establecer la equidad entendida como la oportunidad para alcanzar el máximo nivel de desarrollo de las competencias, utilizando diferentes estrategias y actividades, según las necesidades de cada persona.

## La Educación Infantil y la diversidad

La Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo. Según la legislación vigente (LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), no es una etapa obligatoria, a pesar de que existen suficientes evidencias sobre los beneficios de escolarizar a los niños y niñas en edades tempranas, pues favorece su desarrollo personal, reduce las desigualdades y ayuda a prevenir posibles dificultades en su desarrollo académico. Sus objetivos básicos son contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, procurando una educación integral de las niñas y niños de estas edades (Blanco, 2008).

No obstante, no somos partidarias de conceptualizar la Educación Infantil como una etapa preparatoria para la escolarización futura. Por el contrario, la concebimos como una etapa con entidad propia y características específicas, que es necesaria para el desarrollo integral de las competencias y capacidades de la infancia. Por tanto, responde al derecho de todas las personas a ser educadas desde su nacimiento.

Los niños y niñas están en interacción permanente con su contexto físico y social. Dependiendo de la planificación y relevancia de las situaciones educativas que se les propongan se favorecerá la conexión entre sus ideas previas y el nuevo material de aprendizaje, alcanzando de este modo aprendizajes significativos y la adquisición de redes conceptuales ricas que actúan como generadoras de nuevos saberes. En la etapa educativa de Infantil el alumnado se encuentra en un período crítico

co de su desarrollo presentando una especial predisposición favorable para el aprendizaje. Nuestra responsabilidad como docentes es ajustar pedagógicamente las propuestas de aprendizaje, situándonos en su Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979). Es necesario plantear situaciones que les reporten nuevas y exitosas vivencias, evitando actividades que provoquen experiencias de frustración temprana, nocivas para la construcción de su incipiente autoestima personal y académica (Paniagua y Palacios, 2005).

## Los Proyectos de Trabajo como estrategia educativa para atender la diversidad

La atención a la diversidad es uno de los principios que rigen y orientan el desarrollo del currículum oficial de la etapa infantil en la comunidad autónoma de Andalucía (BOJA, Orden de 5 de agosto de 2008). Para incluir las diferencias presentes en las aulas infantiles se aconseja la puesta en marcha de una pluralidad metodológica, entre la que se encuentran los PT. En este trabajo se asume la concepción de PT que plantean Mérida y otros (2011: 66-67):

Una propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender a la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente.

Los PT establecen un modelo educativo basado en la investigación en el aula. Utilizan la duda y la curiosidad para indagar los problemas que atañen a los aprendices en su vida diaria. Así, la práctica educativa gira en torno al hecho de que el aprendiz se convierte en constructor de su propio conocimiento, creando una identidad de sí mismo de independencia con respecto al adulto (Pozuelos, 2007). Además, esta metodología se lleva a cabo de forma conjunta entre el alumnado y el docente, don-

de este último se convierte en co-investigador, prestando atención, a la vez, a la reflexión sobre su propia práctica (Sales, 2004).

De esta manera, los objetivos y los contenidos propuestos en la etapa de Educación Infantil se alcanzan de forma más fácil al abordar temáticas que surgen del interés de los pequeños y que están conectadas con su entorno (Curtis y Carter, 2007).

El proceso de investigación se articula en torno a varias fases, que son la documentación, la producción y la evaluación. A partir de ellas, el alumnado formula una serie de hipótesis de trabajo que servirán de guión para dar respuesta a los interrogantes iniciales de los aprendices a través de la validación o rechazo de las mismas (Domínguez, 2004, Díez 2002 y Mérida y otros, 2011).

Los PT suponen un reto para el docente, ya que requieren transformar su rol tradicional de experto por acompañante y guía de los nuevos saberes. Para ello, es necesario tener una actitud abierta y flexible, que permita incorporar la incertidumbre, los afectos y la implicación de los aprendices, adoptando una actitud de escucha activa. De esta forma, la actitud que mantenga el profesorado servirá de modelo al alumnado y le contagiará su entusiasmo en el proceso de investigación (Díez, 2002; Domínguez, 2004 y Hernández, 2002).

## Diseño del estudio

### Método

Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo. Se desarrolla mediante la etnografía, al permanecer la investigadora dos meses en el campo y se concreta en un estudio de caso centrado en un aula infantil. La investigadora asume el rol de investigadora y observadora participante. Se emplean diferentes instrumentos para registrar la información, prevaleciendo las entrevistas, la observación sistemática, y la documentación pedagógica como fuentes de triangulación de los datos.

### **Problema e hipótesis exploratorias**

El problema de investigación es: ¿Facilita el método de PT la creación de contextos educativos inclusivos en las aulas infantiles? Este se concreta en las siguientes hipótesis exploratorias:

- La docente posee una concepción amplia de la diversidad en el aula.
- Los diferentes intereses del alumnado son respetados con la metodología de PT.
- Las diferentes ideas previas, experiencias e intereses del alumnado se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto en marcha con los PT.
- La evaluación que se pone en marcha en los PT tiene un carácter criterial, formativo y global.
- La implantación de la metodología de PT no se extiende debido al rol docente tradicionalmente asumido y a la cultura institucional y organizativa de los centros.

### **Contexto**

Esta investigación se lleva a cabo en un aula de niños y niñas de 5 años que tutoriza una maestra de Educación Infantil, miembro de RIE-

CU, cuya metodología de aula son los PT. El aula pertenece a un colegio público de Educación Infantil y Primaria de una localidad cordobesa situada a 50 Kilómetros de la capital. El centro está ubicado en una zona de nivel socioeconómico medio-bajo y acoge a un gran número de alumnado de niveles socioculturales diversos, al ser el único centro público de la localidad.

### **Participantes**

Los participantes de esta investigación son 19 alumnos y alumnas de 5-6 años (11 niños y 8 niñas), que viven en la localidad donde está situado el centro, la maestra que cuenta con 12 años de experiencia en educación, y las familias, que participan a través de los talleres y de las entrevistas realizadas.

### **Instrumentos**

Se han utilizado los registros de observación y la documentación pedagógica del alumnado en el aula, así como las entrevistas a la maestra y a las familias (Figura 1). Los criterios de elección de los instrumentos, en el caso de

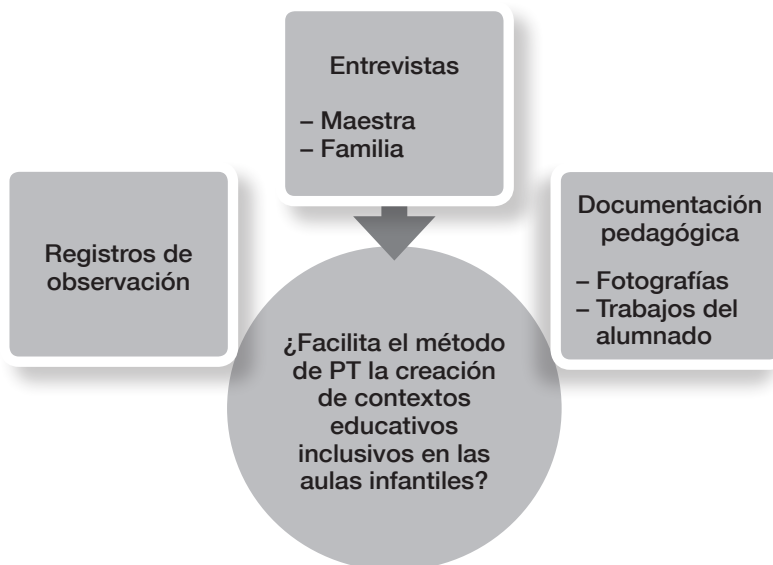


Figura 1. Instrumentos utilizados para la recogida de información.

los registros y la documentación pedagógica, han sido: (1) La adecuación al tipo de información deseada; (2) El respeto a la normalidad de la dinámica del aula, evitando la intromisión o interrupción del normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) El ajuste al contexto natural de aula; y (4) El respeto a la cotidianidad de las interacciones entre los protagonistas del hecho investigado. Las entrevistas nos han permitido profundizar en los significados menos explícitos y conocer la explicación del objeto de investigación desde la mirada de diferentes colectivos.

### ***Técnicas de análisis***

Recabamos dos tipos de datos: textuales, datos presentados en forma de texto narrativo (Gibbs, 2012), y visuales, datos de tipos visual o audiovisual (Banks, 2010). Los primeros se obtienen de los registros de observación y de las entrevistas (material narrativo y transcrito), mientras que los segundos proceden de la documentación pedagógica (fotografías).

Se utiliza la técnica de análisis del discurso para analizar los datos textuales y la técnica de análisis de contenido para tratar los datos visuales. El análisis se realiza a partir de la matriz hermenéutica que se muestra en la tabla 1 de la página siguiente, la cual es elaborada mediante un proceso deductivo-inductivo. Se parte de unidades de análisis generales (dimensiones), establecidas al amparo del marco teórico, las cuales se concretan en unidades de análisis más micro (categorías) que emergen de los datos recogidos, es decir, las categorías se fijan a partir del material narrativo y visual recabado. Los datos textuales y visuales se utilizan de forma complementaria para triangular (Flick, 2004) y dar consistencia al análisis efectuado.

Se utiliza el Atlas.ti (versión 6) para realizar el análisis del discurso de los datos textuales, siguiendo la clasificación propuesta en la matriz hermenéutica y realizando una labor de codificación en el que la simbología responde al instrumento de recogida de datos al que nos estamos refiriendo, seguido de otra letra en el

caso de las entrevistas para diferenciar a quién va dirigida esta. Después, le sigue un número del 1 al 6 correspondiente a la dimensión a la que nos referimos y un segundo número del 1 al 6, indicando la categoría de dicha dimensión. También, puede seguirle un tercer número (del 1 al 5) en el caso en que se establezca una subcategoría. Finalmente, los códigos referidos a las entrevistas de la familia, terminan con una letra mayúscula de la A a la C para identificar quién habla (Ver la Tabla 2 en las páginas siguientes). Los datos visuales se asignan a la dimensión y categoría que corresponde según el contenido de los mismos, siguiendo las directrices que plantea Gibbs (2012).

### ***Resultados***

Respecto a la primera dimensión, se puede apreciar que la diversidad es entendida por la docente como un rasgo connatural de la persona. Ella parte de una concepción amplia de diversidad, y la identifica con la diferencia y singularidad de cada persona. Además, la considera como una posibilidad de enriquecimiento para el aula:

“Aunque hay diferencias, estas las aprovechamos para aprender más; no para marcar esa dificultad, sino para aprovecharla”. (E.M.1.1.)

“La heterogeneidad es riqueza”. (E.M.1.1.)

La segunda y tercera dimensión hacen referencia a la inclusividad que genera en el aula la elección del tema del PT. Los datos reflejan que el contenido del PT surge de las propuestas del alumnado. No es algo impuesto por la maestra, se le da voz a los niños y niñas, quienes expresan sus gustos y preferencias por temas que suscitan su interés. Al existir diversidad en los temas propuestos se utiliza la votación como procedimiento de elección democrática:

“Puedes votarlo entre distintas opciones”. (E.M.2.3.)

“Normalmente, los aprendices dicen otros temas de investigación y votan para decidir, pero esta

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Concepto de diversidad	1.1. Connatural a la condición humana (“Todos somos diversos”)
2. Inclusiva y elección del tema del PT	2.1. Libre expresión en la asamblea / surge de forma natural 2.2. Situación desencadenante 2.3. Elección por votación 2.4. Interés y emoción por el aprendizaje
	3.1. Expresión de ideas previas 3.2. Análisis y clasificación de las ideas 3.3. Elaboración en equipo del mapa de conceptos 3.4. Preparación del rincón PT 3.5. Adaptación de las tareas a las capacidades del alumno 3.6. Aprendizaje significativo
4. Inclusividad en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	4.1. Globalizadas 4.2. Abiertas, flexibles, adaptables 4.3. Diferentes tipos de actividades 4.3.1. De documentación 4.3.2. De producción 4.3.3. Expertos y expertas 4.3.4. Ritmos de aprendizaje 4.3.5. Talleres
5. Inclusividad en la evaluación del PT	5.1. Contraste de ideas iniciales-finales 5.2.1. Observación directa 5.2.2. Anecdotario de clase 5.2.3. Documentación audiovisual 5.3. Evaluación sumativa (dosier) 5.4. Fin del proyecto
6. Dificultades para implementar los PT	6.1. Aceptación de los PT por el centro 6.2. PT vs. Método comercial/tradicional 6.3. Descoordinación entre infantil y primaria

Tabla 1. Matriz hermenéutica.

SIMBOLOGÍA DE CODIFICACIÓN	
<b>Registro de observación</b>	→ R
<b>Entrevista</b>	→ M
- Maestra	→ F
- Familias	→ R
Mamá 1	→ A
Mamá 2	→ B
Mamá 3	→ C
<b>Documentación pedagógica</b>	→ V

Tabla 2. Símbología de codificación.

vez todos están de acuerdo en investigar sobre Egipto y la votación es unánime llegando a un consenso”. (R.2.3.)

En el proceso de votación la docente asume un papel mediador, con el fin de incluir la diversidad de habilidades sociales y cognitivas que se manifiestan en la asamblea. Intenta incentivar la participación de quienes se muestran más rezagados para recoger sus aportaciones y vincularlos al proceso de enseñanza-aprendizaje que se está iniciando:

“Cuando se ve un niño que está “descolgado”, que no se engancha, lo que hacemos es darle responsabilidades. “Elige una responsabilidad; ¿Tú de qué te vas a encargar?; vas a ser experto ¿en qué?; venga, elige”. (E.M.2.4.)

El respeto de los intereses y preferencias de los niños y niñas en la elección del tema incrementa su motivación e interés. Ellos y ellas se muestran emocionados por la nueva aventura que van a emprender. Se incluye, de este modo, los sentimientos y afectos como resortes necesarios para poner en marcha la pasión por aprender. De igual manera se aprecia que las ideas previas que el alumnado expresa en la asamblea reflejan los distintos conocimientos, capacidades y niveles madurativos que conviven en el aula:

“Sienten que has contado con ellos para iniciar algo. Cuando tú lo impones, pues te puedes encontrar niños que se motivan o niños que se motiven menos “. (E.M.2.5.)

“Egipto es el tema de investigación del siguiente proyecto. Todos están emocionados”. (R.2.5.)

“Comienza un diálogo muy fluido en el que todos los aprendices aportan gran multitud de datos sobre lo que saben de Egipto o replican algunas ideas”. (R.3.1.)

También se identifica la inclusividad existente a través del análisis y clasificación de las ideas aportadas inicialmente, pues una vez realizada la expresión de ideas previas tiene lugar una organización de toda la información aportada a través de mapas de conceptos y esque-

mas en los que el alumnado diferencia entre los que ya conoce y aquello que pretende conocer con el desarrollo del proyecto:

“Escribimos en un mural con forma de pirámide todo lo que sabemos sobre Egipto y que fueron diciendo los aprendices en la asamblea inicial”. (R.3.2.)

“[...] nos ponemos como una especie de plan de trabajo en el que decimos lo que queremos saber”. (E.M.3.2.)

El mapa de conceptos visualiza la diversidad de ideas iniciales sobre el tema del proyecto. Se incluyen ideas más complejas y elaboradas junto a otras más rudimentarias, mostrando los diferentes puntos de partida del alumnado. De este modo nadie queda excluido, porque los diferentes niveles de saber quedan reflejados e integrados en un esquema gráfico, que supone el punto de partida para que el alumnado y la docente lleven a cabo un plan de trabajo compartido:

“Realización del mapa conceptual de ¿Qué sabemos de Egipto? En asamblea, los niños y las niñas elaboran un esquema de conceptos con las ideas que en la asamblea inicial estuvieron hablando. Cada uno va escribiendo una idea con ayuda de la maestra que les va guiando”. (R.3.3.)

A continuación, se establece un lugar para recopilar toda la información que va llegando al aula sobre Egipto. Es el denominado rincón del proyecto, que en este caso y previa votación del alumnado, se llamó “Ojo de Horus”. Su preparación es realizada en grupo por los aprendices con la ayuda de la docente. Hay una distribución de tareas en las que cada discente elige aquella en la que se siente más cómodo:

Se forman dos equipos: uno para hacer las letras del rincón y otro, para hacer el dibujo del mismo. Cada aprendiz elige en el equipo que quiere estar [...]”. (R.3.4.)

El ajuste de las tareas a las diferentes capacidades del alumnado es respetado porque surgen de ellos y ellas mismas. De este modo el alumnado propone actividades de diferente



naturaleza y complejidad, teniendo la oportunidad de elegir lo que mejor se les da o les apetece hacer:

“Aquí son actividades que van surgiendo de ellos y cada uno va aportando lo suyo, pues cada uno tiene su espacio y puede manifestarse según lo que a él o a ella le va yendo mejor”. (E.M.3.5.)

Al surgir de sus intereses, las actividades mantienen una relación sustantiva y no arbitraria con sus conocimientos previos, al tiempo que poseen un alto grado de funcionalidad y transferibilidad para su vida fuera del aula:

“Yo pienso que le ha servido para saber que las cosas no se aprenden porque la seño lo diga, sino porque se buscan se encuentran y, por qué en realidad son así”. (E.F.3.6.B.)

Las actividades que proponen poseen un carácter global, de tal manera que, una misma actividad, puede dar lugar a la enseñanza y aprendizaje de varios contenidos relacionados:

“De vuelta a clase, colgamos el mapa y los aprendices localizan Egipto, el río Nilo y España. Comparamos la distancia que hay entre España y Egipto. - “¡Qué cerca!”; - “Parece cerca porque está en pequeño pero no es así”. La maestra dice que en ese mapa están todos los países del mundo. A. propone leerlos todos “y así ya los sabemos” [...]” (R.4.1.)

Igualmente, las actividades que se realizan son abiertas, flexibles, adaptables a todas las situaciones que se dan en el aula. Se tiene en cuenta en todo momento los intereses del alumnado y su opinión acerca del desarrollo de las actividades, resultando su diseño definitivo fruto de las aportaciones colectivas de los discentes:

“Organizamos una fiesta de Egipto. La maestra anota las cosas que podemos hacer para la fiesta: [...] - Poner a Lola (L.) - Una comida deliciosa (C.) [...] - Invitamos a nuestra familia (A.) - Y ¿Cómo los invitamos? (maestra)

- Con invitaciones de sarcófagos (C.)
  - De pirámides (A.)
  - Bueno, vamos a votarlo (maestra)
  - [...]
  - También, en las invitaciones hay que pensar qué vamos a poner (maestra)”
- (R.4.2.)

Las actividades se organizan siguiendo un proceso de investigación que se concreta en tres momentos básicos: (1) Documentación o recogida de información; (2) Producción o análisis de la información y (3) Evaluación. En la primera fase se lleva a cabo la exploración de distintas fuentes de información, como pueden ser libros que se piden prestados a la biblioteca o la visita de una persona del entorno familiar que aporte información importante sobre el tema del proyecto:

“Vemos un libro de información sobre Egipto que cogimos en la biblioteca del colegio. Primero, la maestra explica el índice del libro, es decir, para qué sirve y qué contiene. Después, comenzamos a leer la información que contiene. Surgen conceptos nuevos para investigar”. (R.4.3.1.)

En la segunda fase se desarrollan actividades de producción, en las que se analiza, recrea, construye y expresan diferentes hallazgos que dan respuesta a las preguntas inicialmente planteadas. No existe una pauta prefijada, y la diversidad de trabajos de los aprendices se utilizan como información fundamental para el desarrollo del PT:

“A. enseña su libro de trampas que ha hecho junto a su mamá. Él ha escrito el texto y ha coloreado los dibujos que aparecen. Lo explica con ayuda de la maestra. Sus compañeros y compañeras van añadiendo cosas y comentan lo que va diciendo”. (R.4.3.2.)

En esta segunda fase de producción destacan actividades con un alto nivel de inclusividad como los expertos y expertas. Al principio del proyecto se seleccionan, de forma consensuada, una serie de subtemas para investigar, y cada aprendiz elige el que desea investigar con la ayuda de su familia. Es un formato libre en el

que cada discente elige los materiales, el tema, el formato de presentación, si lo realiza individualmente o con el apoyo de su padre o madre, el tiempo que necesita... El único requisito es enseñar a sus compañeros y compañeras lo que él ha aprendido sobre un subtema específico (Figura 2). De esta forma se refuerza y pone en valor, no solo que el alumnado es capaz de recibir conocimiento, sino que también es capaz de producirlo. Por ejemplo, en el PT de Egipto una de las alumnas expertas se especializó en el tema de las momias:

“E. también ha traído una hoja con los faraones más importantes de Egipto. Ella va diciendo el nombre de cada uno y su símbolo”. (R.4.3.3.)

En esta fase se aprecia que los escolares presentan distintos ritmos de aprendizaje y la docente respeta que cada niño o niña evolucione según sus capacidades y nivel de desarrollo. Al tratarse de actividades poco estructuradas, globales y flexibles cada quién las adapta a sus capacidades. Así, coexisten actividades más elaboradas y complejas con otras más simples. La heterogeneidad es una realidad que se respeta en este aula:

“Ana nos estuvo explicando que toda la clase no va al mismo ritmo”. (E.F.4.3.4.C.)

“Tú respetas, totalmente, los ritmos de cada uno, de forma que, el que va muy por encima, va to-



Figura 2. La fotografía plasma a una alumna hablando a sus compañeros y compañeras sobre el tema en lo que se ha hecho experta: las momias. (V.4.3.3.B.).

talmente por encima; y el que no llega a más, por cuestión de madurez, de circunstancias personales... sigue su nivel”. (E.M.4.3.4.)

Para concluir la dimensión que hace referencia a la inclusividad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que integra el PT se hace referencia a los talleres, los cuales se desarrollan de forma rotativa, según la elección del alumnado a lo largo de la semana, y pueden ser de carácter individual y/o grupal (Figura 3). Esta actividad permite una organización flexible del aula, en la que el alumnado simultáneamente está realizando diferentes tipos de actividades, huyendo de esta forma de la homogeneidad y uniformidad que supone que todos los aprendices hagan la misma tarea simultáneamente. Además los talleres propician la tutorización y apoyo personalizado al alumnado que lo necesita, mientras que otros requieren menos supervisión porque su nivel de competencias les permite abordar la tarea de forma más autónoma:

“La maestra explica los nuevos talleres de esta semana, los cuales están elaborados a partir de la lista de actividades que realizaron los aprendices el día anterior sobre cosas que podían hacer de Egipto”. (R.4.3.5.)

Otra dimensión importante es la que hace referencia a la evaluación de los PT y los instrumentos que se utilizan, adquiriendo un

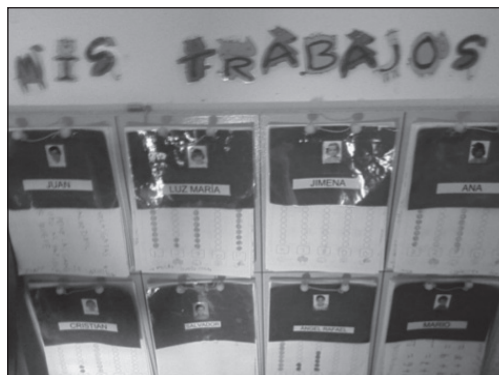


Figura 3. Un taller del PT: escribir el nombre del sistema de escritura egipcio. Después, cada aprendiz debe escribir su nombre según este sistema. (V.4.3.5.).

perfil inclusivo. Podemos mencionar la confrontación entre las ideas iniciales que tenía el alumnado y las que presentan cuando se da por finalizado el PT. De este modo, el alumnado es consciente de sus ideas de partida y los saberes conquistados a lo largo de su proceso de investigación, lo cual les permite ser conscientes de la evolución experimentada:

“Después, la responsable revisa la pirámide que elaboramos al principio del proyecto y donde escribimos todo aquello que queríamos investigar: -¿Hay trampas? (maestra) -Sí (todos); -¿Hay agua? (maestra) -Sí (todos); - ¿Cómo es la corona del faraón? ¿Alguien se acuerda? Hemos visto que era de dos maneras... (maestra)[...]”. (R.5.1.)

El desarrollo del PT incorpora una evaluación continua, estimando los aprendizajes que adquiere el alumnado durante todo el proceso, así como las capacidades y habilidades que se ponen en juego, y no solo atendiendo al resultado final:

“No solo miramos los resultados, sino el proceso que se ha conseguido”. (E.M.5.2.)

Para evaluar de forma continua, la doc ente utiliza como instrumentos: la observación directa, el anecdotario de clase y la documentación audiovisual, siendo estos dos últimos los más utilizados:

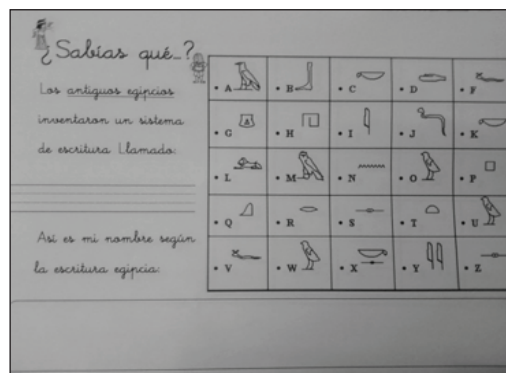


Figura 4. En la imagen se puede observar el lugar en el que los alumnos y alumnas guardan sus trabajos para el dossier del PT. (V.5.3.).

“También, hay escalas de observación más específicas pero, sobre todo, mediante la observación directa”. (E.M.5.2.1.)

“Yo, sobretodo, el anecdotario de clase, si ocurre algo puntual; un diario de clase, donde voy recogiendo asambleas y cosas de ese tipo”. (E.M.5.2.2.)

“Sobretodo, me sirvo de la documentación audiovisual, porque para mí es lo más cómodo, pongo el móvil, o grabo un vídeo, o grabo la asamblea y luego lo transcribo en casa”. (E.M.5.2.3.)

Además de una evaluación continua, también se evalúa al alumnado de forma sumativa, es decir, a través del dossier de trabajos del PT en el que se recogen evidencias y productos de todos los aprendizajes y experiencias desarrolladas. Se trata de una especie de portafolios que deja constancia de todo el proceso recorrido y sirve para mostrar a las familias las actividades realizadas (Figura 4):

Otra actividad de evaluación sumativa que se realiza para concluir el PT es una fiesta o actividad lúdica en colaboración con la familia, para que el alumnado ponga en práctica lo aprendido y finalice el proyecto con unas emociones agradables (Figura 5):

“Siempre que hemos terminado un proyecto, siempre hemos hecho algo especial”. (E.F.5.4.C.).



Figura 5. Fotografía de grupo de la fiesta de Egipto. (V.5.4.).

La última dimensión hace referencia a las dificultades que surgen, tanto en el centro como en el aula, para implementar los PT. Por un lado, la escasa valoración de esta metodología por parte del centro. Pese a que dos de los tres niveles de Infantil trabajan actualmente por PT a través de un consenso, no se ha abandonado definitivamente el método comercial. Se tratan de culturas de trabajo asumidas durante muchos años que aportan seguridad profesional y cuesta trabajo modificar:

“Cuando llegué aquí, ni se conocía lo que era un proyecto ni tenían intención ninguna de cambiar metodologías. Depende de los colegios a los que llegues. Normalmente, ¿Qué ocurre? Hay profesionales que están muy seguros de su metodología.” (E.M.6.1.)

Otra dificultad que destaca es la incidencia del tradicional método comercial a partir de la programación hecha por una editorial y la huella tan profunda que ha dejado en los centros. En la etapa de Educación Infantil es uno de los escollos más difíciles de modificar por la comodidad que produce en el docente. Sin embargo, la maestra investigada expone que, a pesar de esa tradición, ella mantiene su forma de trabajo aunque sea de forma simultánea:

“Cuando llegué ya había un método puesto, un método comercial. Tuve que hacer el método ese año, porque yo no puedo llegar y decir “esto no lo quiero”, pero yo iba haciendo proyecto de forma paralela. La gente que iba viendo un poquito, iba diciendo “oye pues me gusta esta forma de trabajo”. (E.M.6.2.)

Para concluir esta dimensión se menciona la descoordinación y falta de continuidad que existe entre la Educación Infantil y la que encuentra el alumnado al llegar a Primaria. Sobre todo, este hecho es puesto de manifiesto por las familias. A pesar de ello, la maestra asume que la metodología de PT prepara a los aprendices para cualquier situación que se puedan encontrar:

“Creo que debería estar lo que es la Educación Primaria y la Educación Infantil mucho más ligada y preguntarle mucho más a los profesores

de Infantil como van esos niños; mucha más coordinación interna, que falta coordinación porque luego ya te exigen que todos lleguen igual [...]”. (E.F.6.3.A.)

“Al trabajar por proyectos es que nosotros preparamos a nuestro alumnado para enfrentarse a situaciones muy diversas”. (E.M.6.3.)

## Discusión y conclusiones

Esta investigación corrobora que los PT son una metodología que ayuda a atender la diversidad del alumnado infantil. Confirma los hallazgos encontrados habitualmente en la literatura científica (Díez, 2002; Domínguez, 2004; Hernández, 2002; Mérida y otros, 2011 y Sales, 2004). En este momento vamos a ir analizando las hipótesis exploratorias que utilizamos para focalizar nuestra indagación.

La diversidad debe ser entendida, según López Melero (2004), como la existencia de características diferentes entre las personas, que favorecen el enriquecimiento y la pluralidad. La concepción que maneja la docente investigada se aproxima a esta visión de la diversidad. Expone que los PT les permiten desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje plural, abierto y flexible para aprovechar la riqueza de la heterogeneidad del aula. La concepción docente de un concepto de diversidad más amplia que la atención a las necesidades educativas específicas, permite entender y ajustarse a los diferentes ritmos e intereses de aprendizaje.

En relación al segundo interrogante que nos planteamos, resulta pertinente citar a Mérida y otros (2011) cuando afirman que el tema del PT puede surgir a partir de cualquier situación. Hemos podido observar cómo la elección del tema del proyecto genera la inclusión de todo el alumnado, dando la posibilidad de que manifiesten sus intereses. El derecho a decidir sobre lo que quiere aprender crea en el aprendiz la satisfacción de que sus motivaciones importan y que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje plenamente. Cuando el alumnado observa que es importante en el aula, que sus

decires y haceres se tienen en cuenta, se implica más y se siente corresponsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se supera de este modo una percepción pueril de la infancia y se introduce una narrativa de los niños y niñas como coconstructores de cultura (Dahlberg, Moss, y Pence, 2005).

Otra forma de incluir la diversidad de conocimientos y experiencias previas que posee el alumnado es recoger sus ideas antes de iniciar la investigación de un nuevo PT. Así, se incluye al alumnado a través de la expresión de ideas previas que los aprendices tienen acerca de Egipto y su clasificación, la elaboración de un mapa conceptual sobre lo que saben o quieren aprender de Egipto. Esto supone integrar los diversos puntos de partida que posee el alumnado y que revela la heterogeneidad existente en cualquier aula infantil (Díez, 2002). La pluralidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter global, flexible y motivador que incluye el PT facilita la adquisición de aprendizajes significativos, y permite la atención y ajuste pedagógico al alumnado con diferentes ritmos de aprendizaje.

Los resultados muestran que la metodología de PT facilita la realización de una evaluación inclusiva. Los PT contribuyen a evaluar al alumnado de forma continua, partiendo de sus ideas iniciales. Para llevar a cabo la evaluación, la maestra utiliza distintos instrumentos como es la observación, la documentación audiovisual y anecdóticos. Como forma de dar por finalizado el PT, es común realizar un evento especial en el que se representen de forma global todos los contenidos trabajados y aprendidos (Yuen, 2009).

La metodología de PT cuenta con una serie de dificultades para poder aplicarse en la etapa de Educación Infantil. Así, nuestros resultados han revelado la resistencia al cambio tanto por parte del centro como de los docentes. En cuanto al centro donde la maestra lleva a cabo su labor educativa, para no utilizar un método comercial y poder desarrollar PT, debe existir un acuerdo unánime del equipo docente, en caso contrario prevalece el método comercial.

Esto es apoyado por Mérida y otros (2011) que afirman que a pesar de que los PT generan unos resultados óptimos en el desarrollo del alumnado, no siempre son aceptados por la comunidad educativa. Además, existe un gran número de profesionales que aún se decantan por el método tradicional que se establece a partir de la programación hecha por una editorial.

Otra dificultad encontrada en este estudio, y que se refrenda en la literatura, es la descoordinación docente que se produce entre la etapa de Educación Infantil y Primaria. Las familias insisten en que debe haber una continuidad y coherencia entre una etapa y otra, por el bien educativo de sus hijos e hijas. Por eso, es importante el trabajo conjunto entre los docentes de ambas etapas, sin interrumpir el desarrollo iniciado en Infantil y haciendo que el alumnado viva la transición sin grandes dificultades (Galán y García, 2008).

### **Líneas de investigación futuras**

Esta investigación supone una primera aproximación a la indagación de la potencialidad inclusiva de la metodología de PT. La mirada de futuro se focaliza en aspectos que han ido surgiendo en el transcurso de este estudio y que tienen que ver con: (1) El análisis de la formación y experiencias previas de las docentes y su repercusión en el modo de entender y desarrollar los PT en el aula; (2) Indagar con más profundidad de qué modo son incluidos los intereses del alumnado o si las propuestas didácticas calificadas como PT incorporan situaciones de aprendizaje demasiado inducidas por las docentes que, como consecuencia, desnaturalizan la esencia de esta metodología; (3) Valorar el grado de satisfacción de las familias con el uso de la metodología de PT, explorando su sostenibilidad respecto al esfuerzo e implicación mantenida que requieren; y (4) Realizar algún estudio longitudinal que muestre la evolución de los niños y niñas que, en infantil y el primer ciclo de primaria, están trabajando con PT, entre otros.



## REFERENCIAS

- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Cardona, M. C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Cole, R. (2008). *Educating Everybody's Children*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Curtis, D. y Carter, M. (2007). *Learning together with young children: A curriculum framework for reflective teachers*. Order from Harvest Resources, P.O. Box 1086, Mechanicsburg, PA 17055.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Ed. Infantil en Andalucía. BOJA nº 169 de 26 de agosto de 2008. Sevilla. Junta de Andalucía.
- Díez, C. (2002). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.
- Domínguez, G. (2004). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente (2ª Ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. En < <http://www.ri-nace.net> > (Consultado el 24 de junio de 2013).
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galán M.J. y García Espinosa, A. (2008). El tránsito de educación infantil a primer ciclo de primaria. *P@k en redes, Revista Digital*, 3(1), 1-28. En <<http://pakenredes.cepalcala.org>> (Consultado el 13 de julio de 2013).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2002). Los Proyectos de Trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, nº 106, 4 de mayo de 2006.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela*, 73, 65-76.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Ediciones MCEP. Cooperación Educativa.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sales, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI, Revista de Educación*, 6, 139-153.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yuen, L. H. F. (2009). From Foot to Shoes: Kindergarten's, Families' and Teachers' Perceptions of the Project Approach. *Early Childhood Education Journal*, 37, 23-33.