



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

Los Proyectos de Trabajo en Educación Infantil, una
metodología inclusiva

The Project Approach in Infant Education, an
inclusive methodology

Autora

Sara Arguedas Cortés

Directora

Adoración Alves Vicente

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

Resumen

Los Proyectos de Trabajo son una metodología que lleva desarrollándose durante varias décadas en la etapa de Educación Infantil, considerándose como una forma innovadora de atender a la diversidad del alumnado. Su puesta en práctica implica una serie de requisitos relacionados con las características propias de la etapa de Educación Infantil y de los Proyectos de Trabajo, como globalización, investigación o protagonismo del alumno¹. Para aproximarse al concepto ha sido necesaria la recogida de información tanto teórica, como práctica. Por este motivo, se ha realizado un acercamiento a la práctica en dos casos referidos a dos centros educativos distintos, empleando diferentes técnicas e instrumentos como registros observacionales narrativos y tecnológicos. Asimismo, se han comparado ambos casos entre sí y con el marco teórico para analizar y reflexionar sobre su desarrollo; valorando cómo contribuyen estos Proyectos de Trabajo a la promoción de la inclusión educativa. Finalmente, se ha determinado que esta forma de trabajo es flexible; al adaptarse y cambiar según el contexto, los docentes y las características e intereses de los alumnos.

Palabras clave: *Proyectos de Trabajo, Educación Infantil, atención a la diversidad, educación inclusiva.*

¹ Las referencias contenidas en este documento al género masculino se entenderán aplicables también al género femenino.

Abstract

The Project Approach as a methodology has been developed for several decades in the Infant Education stage, being considered as an innovative way of attending to student diversity. Its implementation implies a series of requirements related to the characteristics of Early Childhood Education stage and work projects, such as globalization, research or the student as the centre of the process. In order to get with this concept, it has been necessary to collect both, theoretical and practical information. For this reason, an approach to the practice has been carried out in two cases referred to two different educative centres, using different techniques and instruments such as narrative and technological observational records. Both cases have been compared with each other and with the theoretical framework as well in order to analyze and reflect on its development; assessing how this Project Approach contributes to inclusive education. Finally, it has been determined that this way of working is flexible; by adapting and changing according to the context, the teachers and the students' characteristics and interests.

Keywords: *The Project Approach, Infant education, attention to diversity, inclusive education.*

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	5
2. Los Proyectos de Trabajo	9
2.1. Definición y características de los Proyectos de Trabajo	9
2.2. Fases de secuenciación de los Proyectos de Trabajo.....	12
3. Aportaciones de los Proyectos de Trabajo a la Educación Infantil	17
4. Aproximación a la realidad de los Proyectos de Trabajo en las aulas de Educación Infantil	23
4.1. Recogida de información.....	23
4.1.1. Caso 1: Colegio "Nuestra Señora del Carmen y San José"	23
4.1.2. Caso 2: CEIP "Vuelo Madrid-Manila"	28
4.2. De la teoría a la práctica: los Proyectos de Trabajo como promotores de inclusión.....	36
5. Conclusiones y valoración personal	47
6. Referencias bibliográficas.....	50
Anexo 1	53
Anexo 2	56
Anexo 3	66

1. Introducción y justificación

El ser humano es diverso. Partiendo de esta afirmación, en las aulas nos vamos a encontrar una gran diversidad de alumnado. Entre los alumnos, se pueden establecer diferencias personales, funcionales y de carácter sociocultural, que determinan la realidad de cada aula. Nadie duda de que esta realidad sea ineludible, siempre va a estar presente y se debe aprender a vivir con ella. Pero, la diversidad puede interpretarse de diferentes formas; y en función de la perspectiva que se tome como referencia las actuaciones se dirigirán en uno u otro sentido (Muntaner, 2014).

Una de las formas de interpretar dicha diversidad es desde la aplicación de la lógica de la heterogeneidad. Según Muntaner (2010; 5) *"se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir también en las aulas y los centros educativos"*.

Aprender a convivir con la diversidad implica que se garantice la accesibilidad al centro, a las aulas, a los materiales y a los aprendizajes. Además, que se asegure la participación de todos los alumnos en los entornos y actividades que se realizan, en igualdad de condiciones, contribuyendo a una educación inclusiva y de calidad. Estos aspectos, accesibilidad, participación, igualdad y educación inclusiva son algunos de los ámbitos primordiales de actuación recogidos en el documento de "Estrategias Europeas sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras" que se dirigen a eliminar las barreras de participación de todas las personas, especialmente de las que presentan discapacidad o diversidad funcional (Comisión Europea, 2010). Esta visión fue apoyada en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 y se recogió a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, en el que determina que es importante tener en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos; y para responder a ellas debe asegurarse una educación inclusiva y equitativa para todos. Ofreciendo oportunidades para aprender a lo largo de la vida, convirtiendo la educación en una herramienta para transformar las vidas de las personas (UNESCO, 2015).

Por lo tanto, como puede observarse, este todavía es un objetivo por cumplir y en el que trabajar. Para contribuir a su desarrollo, es fundamental poner en marcha estrategias didácticas que se adapten a la diversidad de los centros educativos y sus aulas.

Estas estrategias deben dirigirse a aumentar la capacidad del profesorado para atender a la diversidad de su alumnado (Muntaner, 2010). Sin embargo, en muchas ocasiones son los propios docentes los que se preguntan ¿cuáles son las estrategias que permiten responder a esta diversidad?

Tomando como referencia la normativa vigente en nuestra Comunidad Autónoma, en concreto el Decreto 188/2017 de 28 de noviembre, establece que los centros deberán desarrollar las actuaciones más adecuadas para responder a la diversidad de su alumnado, personalizando su atención, fomentando su participación y contribuyendo a su inclusión. Las actuaciones de intervención educativa inclusiva se especifican en la Orden 1005/2018 de 7 de junio. Esta Orden regula las actuaciones generales y específicas que pueden emplearse para atender a la diversidad. Teniendo en cuenta las actuaciones generales que se desarrollan con carácter ordinario y se dirigen a todos los alumnos; se establecen en el artículo 16 de esta Orden una serie de propuestas metodológicas y organizativas que los centros pueden poner en marcha para atender a la diversidad. Entre ellas, se incluye el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo o los proyectos de aprendizaje-servicio, entre otros.

No obstante, el empleo de estas metodologías activas que establecen las normativas reguladoras de la educación, no siempre se corresponde con la realidad de la práctica pedagógica. Y esto puede suceder por diversos motivos; como, por ejemplo, la falta de medios, de formación docente o de voluntad política (Escarabajal et al., 2012).

Como se pone de manifiesto, uno de los aspectos que se sitúan en el origen de los problemas para poner en marcha estas metodologías es la necesidad de formación permanente. Esta puede entenderse como un proceso de actualización o capacitación que hace posible que el docente desarrolle una práctica profesional y pedagógica significativa, pertinente y adecuada a la realidad y características sociales del entorno en el que se encuentra (Vergara et al., 2004). Por esta razón, una adecuada formación inicial y permanente en el trabajo a través de estas metodologías, implica que los docentes conozcan en profundidad todos los aspectos teóricos y prácticos de cada una de ellas, para poder implementarlas con expectativas de éxito. El docente, al sentirse capacitado y comenzar a poner en marcha estas propuestas, sale de su "zona de confort", sacrifica la seguridad y comodidad que esta proporciona, a favor de los

resultados que pretende obtener de sus alumnos y de su propia práctica docente; pasando hacia la "zona de aprendizaje", atreviéndose a hacer las cosas de otra manera (Forés, Sánchez y Sancho, 2014).

Además, puede surgir otra cuestión respecto a las propuestas metodológicas y organizativas que propone la normativa vigente. ¿Se pueden poner en práctica en todos los niveles educativos? A este respecto, Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) ponen de manifiesto en su investigación que aquellas experiencias basadas en la educación inclusiva pueden llevarse a cabo en todos y cada uno de los niveles del sistema educativo: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Por lo tanto, la edad no es un obstáculo para intervenir en el centro y en las aulas y tomar decisiones dirigidas a promover la participación de todos en un contexto diverso (Luna, 2008).

De este modo, surge el interés por investigar acerca de estas propuestas metodológicas y organizativas; especialmente del aprendizaje basado en proyectos. Debido a que los proyectos se emplean habitualmente en Educación Infantil para trabajar de forma global las tres áreas curriculares. Este interés parte de las vivencias y observaciones llevadas a cabo durante el curso escolar 2018-2019 en el segundo ciclo de esta etapa. Las experiencias se han recogido, por un lado, gracias a la realización de las prácticas escolares III en el Centro "Nuestra Señora del Carmen y San José" ubicado en Zaragoza, durante los meses de diciembre a abril. Y, por otro lado, gracias a la docencia impartida en Educación Infantil como maestra en activo en la especialidad de Audición y Lenguaje en el CEIP "Vuelo Madrid-Manila" de Logroño y como miembro perteneciente al equipo didáctico de Educación Infantil. Estos dos casos, han sido objeto de estudio para determinar cómo se trabajaba por proyectos en cada uno de ellos; ya que en ambos casos coincidía, al menos en la denominación que empleaban los docentes; y no tanto en la práctica pedagógica como se va a exponer a lo largo de este trabajo. Otro aspecto que caracteriza a ambos centros es la gran diversidad presente entre su alumnado y familias. Estando formados por alumnos con diverso lugar de origen, encontrando más de cuarenta nacionalidades distintas entre las familias; y, por lo tanto, con una lengua materna diferente al castellano, presentando un desconocimiento del idioma, entre algunos alumnos y familias. Así como, niveles socioculturales y económicos diversos, principalmente bajos, con dificultades económicas en algunos

casos; y situaciones sociales extremas. Y por esta razón, además de describir las experiencias, también surge la idea de relacionar si esta forma de trabajo contribuye a la inclusión de todos los alumnos, al menos, en los casos observados; tal y como propone el artículo 16 de la Orden ECD/1005/2018.

Por lo tanto, los objetivos que se persiguen conseguir en este Trabajo Fin de Grado (TFG) son los siguientes:

- Conocer y profundizar en los Proyectos de Trabajo como una forma de enseñanza y aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.
- Reflexionar acerca de las relaciones entre los Proyectos de Trabajo y los principios generales de la etapa de Educación Infantil.
- Realizar un acercamiento a los Proyectos de Trabajo que se llevan a cabo en la práctica real de las aulas de Educación Infantil y contrastar teoría y práctica.
- Valorar cómo contribuyen los Proyectos de Trabajo a la inclusión del alumnado en las actividades y vida del aula.

2. Los Proyectos de Trabajo

2.1. Definición y características de los Proyectos de Trabajo

En la actualidad encontramos una gran diversidad de términos para referirnos a la metodología de investigación que se desarrolla en torno a un proyecto. Se distinguen: Aprendizaje basado en Proyectos (AbP), Aprendizaje por Proyectos (ApP), Trabajo por Proyectos (TP) o Proyectos de Trabajo (PT).

Esta variedad de términos puede relacionarse con el origen de estas propuestas, ya que en la misma línea de trabajo diversos autores hicieron sus aportaciones al respecto; como, por ejemplo, Freinet, Dewey, Kilpatrick, Decroly o Bruner.

De entre las distintas propuestas, se va a centrar la atención en los Proyectos de Trabajo. Debido a que esta metodología es la que suele desarrollarse en la etapa de Educación Infantil (Domínguez, 2013; González, Mérida y Olivares, 2016).

El origen de los Proyectos de Trabajo puede situarse en el denominado "Método de proyectos" creado por Kilpatrick en 1918 e influido por las ideas y aportaciones de Dewey. Por lo tanto, la primera propuesta teórica de este método se inició hace aproximadamente 100 años (Pozuelos y Rodríguez, 2008), pero todavía hoy en día sigue considerándose como una metodología o forma de trabajo innovadora. Principalmente porque no es una práctica habitual en las aulas. A pesar, de que las experiencias que se han ido recogiendo han sido válidas y han tenido un gran éxito (Hernández, 2002).

De hecho, son cada vez más los docentes que escogen esta forma de trabajo en sus aulas. Los motivos de esta elección son diversos, pero principalmente se centran en sus posibilidades como un modelo de enseñanza que se ajusta a los alumnos y a sus intereses; debido a que los proyectos promueven la implicación del alumnado a través de una motivación positiva hacia el aprendizaje. Aunque, para los docentes supone en la mayoría de los casos un reto, al tratarse de una forma de trabajo activa. Por ello, la elección de esta metodología es consciente y se compromete en la formación de los alumnos; requiriendo de una planificación rigurosa y cuidada, elaboración de recursos y materiales alternativos, dedicación de tiempo para el trabajo en equipo e intercambio de información y reflexión con compañeros (Pozuelos y Rodríguez, 2008).

Pero **¿qué son los proyectos de trabajo?** Para Domínguez (2013) es una forma de entender y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con un carácter globalizador y que parte del interés de los alumnos sobre un tema para investigar en torno a él, de forma flexible.

Por lo tanto, es una investigación enfocada a encontrar respuestas para preguntas sobre un tema que ha surgido de los alumnos, del maestro/a o de ambos. En la búsqueda de dichas respuestas se aprende más sobre ese tema, partiendo desde la práctica. Este proceso puede desarrollarse por un único alumno, un grupo pequeño de alumnos, o incluso, por una clase entera. Dicha investigación está formada por una secuencia de actividades distintas con un objetivo definido: el placer de hacer algo y lograrlo (Beresaluce, 2009). Promoviendo que estas actividades sean auténticas para los alumnos y supongan el aprendizaje. De esta forma, los proyectos de trabajo se pueden considerar como un formato abierto para la indagación (Hernández, 2002).

Con estas aportaciones se puede comprender mejor qué son los proyectos de trabajo, pero, también es necesario establecer **¿cuáles son las características de los proyectos de trabajo?** Desde las definiciones se puede extraer que esta forma de trabajo parte del alumno y tiene un carácter globalizador e investigador.

En primer lugar, **el alumno es el protagonista**, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje está basado en el alumno. Y esto se traduce en dos aspectos: por un lado, que se parte y tienen en cuenta sus intereses; y, por otro lado, que se les involucre e implique en el propio proceso (Pozuelos y Rodríguez, 2008). Que el alumno sea el protagonista significa que el docente no lo sea. Lo que se traduce en que el adulto intervenga lo menos posible. Aunque, el docente no sea el protagonista, tiene un papel activo, predispone las situaciones que posibilitan el trabajo de los niños, tiene que ser capaz de escuchar, observar, replantear determinados sucesos y sobre todo intentar mantener la motivación de los niños lo más alta posible. Porque, además de los contenidos, lo más importante es la forma de estar con los niños, haciendo posible que se desarrollen cognitiva, social y afectivamente (Malaguzzi, 2011).

Asimismo, respecto al **carácter globalizador** de los proyectos de trabajo, este se refiere a que favorece que los contenidos del currículo se organicen y adecuen a las capacidades, intereses y necesidades de todos los alumnos; facilitando su comprensión y

aprendizaje. El objetivo de la perspectiva globalizadora es facilitar la aproximación al conocimiento de forma activa y global, a partir de estrategias investigadoras (Muntaner, 2014). Y, por lo tanto, parte del activismo del alumno, que se relaciona directamente con el aprendizaje significativo. Tomando como referencia la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (González y Criado del Pozo, 2009), aprender de forma significativa implica descubrir y elaborar los propios aprendizajes, de forma que se establezcan relaciones entre lo nuevo y los conocimientos previos, dando lugar a una reestructuración de los esquemas mentales de conocimiento. Por lo tanto, el modelo mental explicativo que el alumno posea sobre cualquier conocimiento estará en continua modificación. Pudiendo relacionar esta concepción con la corriente constructivista de Bruner, ya que el alumno es parte activa de la construcción de su propio conocimiento.

Tanto este enfoque globalizador como el papel activo del alumnado, ambos promovidos por los Proyectos de Trabajo (PT), son principios didácticos de la etapa de Educación Infantil, tal y como recoge la Orden de 28 de marzo por la que se regula el currículo esta etapa en nuestra Comunidad Autónoma, Aragón. Por lo que escoger esta forma de trabajo como método de enseñanza-aprendizaje, se enmarca en lo que regula la legislación.

Otra de las características de los PT es su **carácter investigador**. Los PT suponen poner en marcha una investigación o sucesivas investigaciones sobre la temática o tópico escogido. Es importante que estas investigaciones se adecuen a las características de la etapa, por lo que principalmente deben partir del conocimiento cotidiano y la resolución de problemas prácticos, tratando de favorecer que el alumnado se aproxime al saber científico (Domínguez, 2013). Comúnmente se vincula el desarrollo práctico del proyecto con los trabajos basados en la indagación; por lo que buscan respuestas sobre un tema y aprenden sobre él desde el punto de vista de la investigación (Pozuelos y Rodríguez, 2008; Mérida et. al, 2011).

2.2. Fases de secuenciación de los Proyectos de Trabajo

A partir de este carácter investigador e indagador de los PT, se podría deducir que estos deberían seguir las mismas fases que el método científico. Pero a este respecto se encuentran dos posiciones distintas. Por una parte, autores como Hernández (2002) defienden que los PT no se pueden basar en una serie de pasos porque no son una fórmula didáctica; sino una propuesta con un formato abierto para la indagación. Y esa flexibilidad es la que permite que los PT estén formados por actividades auténticas de aprendizaje. En cambio, en el extremo opuesto encontramos diversos autores que establecen una serie de fases que pueden servir a los docentes como "brújulas" o "mapas" para el desarrollo de los PT (Domínguez, 2013; Malaguzzi, 2011; Pozuelos y Rodríguez, 2008).

Entre los diversos autores que defienden la idea de seguir una serie de fases, también ponen de manifiesto la importancia de no perder la flexibilidad. Ya que como decía Malaguzzi en su metáfora (2011, 87-88) *"como los exploradores que usan mapas y brújulas: conocen las direcciones, pero saben que cada año el terreno, el clima y las estaciones cambian"*.

Por lo tanto, como indican Pozuelos y Rodríguez (2008) se entra en una situación de tensión entre la planificación y la flexibilidad; y encontrar la coherencia entre ambas es difícil de precisar; un aspecto que se aprende con tiempo, práctica y reflexión.

Además, los mismos autores remarcan otro aspecto que dificulta el establecimiento de las fases; y es que la posible secuencia de las etapas que siguen los PT, en la realidad mantienen una estrecha relación que dificulta su identificación por separado. Ya que en la realidad suceden simultáneamente, no siguen un orden estricto, cambian según el proyecto y las interacciones; y tienen lugar diversos saltos y regresos entre ellas.

A pesar de ello, González et al. (2016) establecen cuál podría ser esta secuencia que seguir, aplicando las fases propias del método científico² a la metodología de PT en EI.

² Las fases que el método científico sigue habitualmente se resumen en: primero, partir de una situación problemática o pregunta; después, emplear la observación y exploración para formular hipótesis; más adelante, experimentar y buscar información para contrastar dichas hipótesis; y por último, analizar los datos obtenidos y establecer unas conclusiones (Pujol, 2007).

Determinan cuatro etapas por las que pasan los proyectos de trabajo. La primera etapa es la situación desencadenante u origen del proyecto de trabajo y elección del tema. En la segunda etapa se delimitan cuáles son los conocimientos y experiencias previas sobre el tema elegido; y se recogen las dudas, los intereses, preguntas e inquietudes sobre lo que desean saber. Después, en la tercera etapa, se produce la investigación como tal y se desarrollan las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la última etapa es la evaluación.

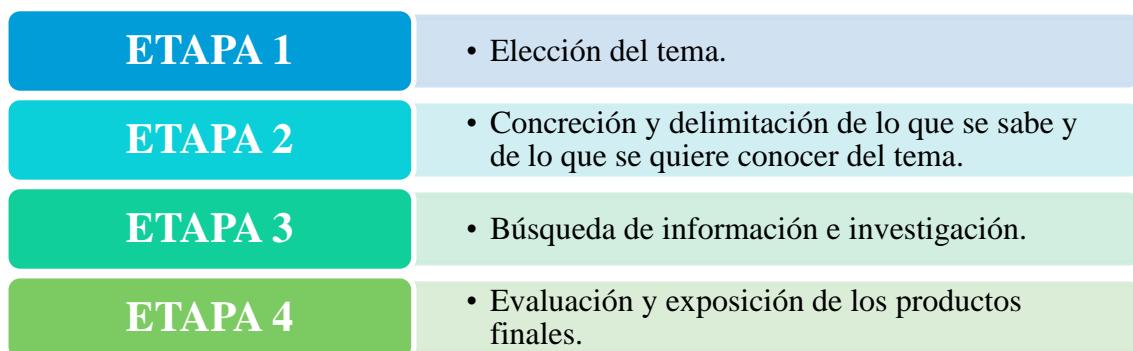


Figura 1. Etapas de desarrollo de los proyectos de trabajo. Adaptado de Balcells (2014, p. 24)

Para favorecer la comprensión del desarrollo de los proyectos de trabajo. A continuación, se van a explicar con mayor detalle los aspectos que se incluyen en cada una de estas etapas, tomando como referentes principales a González et al. (2016) y Pozuelos y Rodríguez (2008).

Como anteriormente se ha determinado, en la **primera etapa** se produciría la elección del tema que parte de una situación o experiencia de la que los niños no pueden elaborar una respuesta ajustada y surge la necesidad de investigarla. Es decir, se inicia teniendo en cuenta los intereses del alumnado (Luna, 2008). Como indica Malaguzzi (2011) para hacer un buen proyecto la motivación inicial debe atrapar a los alumnos.

El proceso de selección de la temática es un proceso complejo, ya que no ocurre de forma automática. La complejidad radica en determinar cuáles son los intereses de los alumnos, ya que esto puede suceder de diversas formas. En algunos casos los docentes consideran que algo despierta su interés al desarrollar ciertas actividades. En otras ocasiones escogen la temática en función de ciertos temas que consideran que son cercanos y atractivos para ellos. En otros momentos son los docentes los que despiertan

el interés a través de diferentes intervenciones. E incluso hay veces que la elección de la temática sigue un proceso de expresión, depuración y elección colectiva.

En esta última opción existen dos posibilidades, que la propuesta inicial sea determinada por los docentes o que sea expresada por los escolares. Y, en base a ella, se inicia un debate, un proceso de negociación dirigido a conciliar las necesidades e intereses de los alumnos. Aunque en el caso de que los alumnos enuncien sus intereses, este proceso va a resultar ambiguo y necesita de una mediación docente.

Sin embargo, en los casos en los que los docentes son los que "despiertan el interés" puede parecer que realmente la motivación no surge del alumnado. Esto suele corresponderse con algunas experiencias desarrolladas en contextos desfavorecidos y con un nivel de PT experimentado. En estas ocasiones los docentes declaran la necesidad de incluir o motivar hacia temáticas o contenidos, que, debido a su situación, no tendrán oportunidad de acceder a ellas por su condición familiar y social.

Por consiguiente, la elección del tema se lleva a cabo siempre combinando: intereses de los alumnos, atención a los contenidos del currículo básico e importancia social del tema.

En la **segunda etapa**, se produce la delimitación de intereses e interrogantes, donde el docente debe establecer cuáles son los conocimientos y experiencias previas sobre el tema elegido. Para ello, el docente presenta el tema en clase y propone una serie de actividades introductorias que se concretan en una "red de preguntas" que son las que se hacen al alumnado para determinar qué conoce sobre el tema.

Al mismo tiempo, en esta etapa, se recogen las dudas, los intereses, preguntas e inquietudes sobre lo que los alumnos desean saber.

Tanto para la recogida de conocimientos previos de los escolares, como de sus ideas sobre el tema, se emplean instrumentos como los dibujos y el momento de asamblea, donde expresan y responden a las cuestiones que van surgiendo. Estas informaciones, sobre todo, se rescatan de los pensamientos de los niños, de las ideas que tienen (Malaguzzi, 2011).

En este momento del desarrollo de los PT, el objetivo es que el alumnado haga suyo el tema inicial, lo que puede dar lugar a que se incluyan algunos de sus puntos de vista,

inquietudes e incluso experiencias. Por lo tanto, se inicia un proceso dialógico que continuará a lo largo del proyecto, ya que pueden seguir surgiendo nuevos interrogantes.

No obstante, cuando ya se ha perfilado el tema, introducido los puntos de vista de los alumnos y concretado sus conocimientos previos. Es importante que los docentes inicien una actividad de revisión conceptual acerca del tema, que implica que se realice una primera interpretación didáctica sobre el objeto de estudio del PT. Esto lleva a que se determinen una serie de posibles contenidos, actividades sugerentes, posibles salidas o visitas, materiales que se van a necesitar y aspectos referidos a la evaluación, como la elaboración de las rúbricas de evaluación. Por lo tanto, se constituye un borrador que incluye lo que se pretende investigar y se concreta en un guión de interrogantes que se toma como referente del proyecto. Esto va a quedar plasmado en un mapa conceptual que se irá completándose a lo largo del proceso.

En función del contexto y de cada caso, otro de los aspectos que se llevan a cabo en esta etapa es informar a la comunidad educativa del inicio del proyecto. Habitualmente, se envía información a las familias para hacerlas participes de la investigación que se va a iniciar, ya que es una fuente muy valiosa de información y experiencias; y puede usarse como recurso.

En la **tercera etapa**, se encuentran las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje, que parten de las diferentes cuestiones a investigar. Para ello, se parte del guión o mapa conceptual creado y en base a él se establecen los contenidos que se van a investigar durante el proyecto. Las actividades que conforman la secuencia formativa de la investigación pueden ser de dos tipos: de documentación y de producción. Por una parte, las actividades de documentación implican la búsqueda y recogida de información a partir de diferentes recursos y fuentes. Estas fuentes pueden ser directas o indirectas, en función de si se extraen de personas u objetos; o a partir de libros, cuentos, revistas, webs, etc. Por otra parte, las actividades de producción se dirigen a comprender la información recogida, buscar respuestas, planificar y distribuir tareas. Como indica Beresaluce (2009; 33-34) "*de acuerdo con la edad y las habilidades de los niños, las actividades en que se ocupan durante el trabajo de un proyecto son tales como dibujar, escribir, leer, anotar observaciones y entrevistar a personas expertas*". Es un momento en el que suelen desarrollarse diferentes talleres y rincones, en

ocasiones incluso un rincón dirigido a la temática del proyecto. Siendo esencial que se continúe manteniendo la motivación en el proyecto, como por ejemplo con dinámicas como las actividades sorpresa.

En ocasiones, durante esta etapa, se requiere un alto en el proyecto, una pausa que permita analizar qué se está haciendo, establecer nuevos objetivos, comprobar el plan de trabajo o llegar a nuevos acuerdos, es decir, reflexionar sobre el propio desarrollo del proyecto para que tenga un sentido real.

Finalmente, en la **cuarta etapa** se refiere a la fase de evaluación. En ella, los resultados finales y conclusiones del PT se difunden al resto de la comunidad educativa, tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

Los alumnos suelen recoger los productos finales en un dossier individual de trabajo o carpeta de trabajos; en otras ocasiones las producciones son grupales; y en ambos casos puede incluso crear un evento que organizan los docentes y alumnos para exponer las actividades llevadas a cabo y los aprendizajes logrados a familiares u otros agentes de la comunidad educativa. Estos eventos requieren que los alumnos dediquen varias sesiones para prepararlos con la ayuda de los docentes, que actúan de facilitadores y guías.

En algunos casos, los docentes exponen los resultados al resto de compañeros en las reuniones de los equipos didácticos o incluso en claustro. Principalmente explican el proyecto desarrollado para que el resto de los docentes del centro conozca cómo se hace, pero les sirve también a ellos para reflexionar y profundizar sobre su propia práctica docente. Por lo tanto, la evaluación contribuye a la divulgación, construcción de conocimiento y formación colectiva.

Esta secuenciación en etapas puede ser de gran ayuda, para poder establecer los aspectos esenciales que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar un PT. Aunque no se deben tomar como una estructura rígida o un plan cerrado dispuesto definitivamente. Sino que como se ha puesto de manifiesto, puede flexibilizarse dado el carácter abierto de los PT, porque cada uno es diferente y es necesario hacer adaptaciones a la temática y sus evoluciones al ritmo de aprendizaje de los alumnos. Simplemente, esta estructura evidencia que esta forma de trabajo no es una improvisación, sino que tiene una base teórica y científica sólida sobre la que se apoya (Domínguez, 2013; González et al., 2016; Pozuelos y Rodríguez, 2008).

3. Aportaciones de los Proyectos de Trabajo a la Educación Infantil

Los Proyectos de Trabajo (PT) afectan a la organización, el currículum y la metodología, tanto del centro, como del aula. En el caso de los PT desarrollados en Educación Infantil deben estar en estrecha relación con los principios metodológicos generales de esta etapa.

Estos principios vienen recogidos en la Orden de 28 de marzo de 2008, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil. Entre ellos se distinguen el enfoque globalizador e integrador de todas las áreas curriculares; el papel activo del alumnado; la conexión entre aprendizajes nuevos y los ya conocidos; el desarrollo de relaciones interpersonales; o el juego, entre otros.

Como se ha podido constatar en el apartado anterior, los PT son una forma completa para trabajar las diferentes áreas curriculares en conexión y bajo un hilo conductor o temática; partiendo de los intereses y conocimientos previos de los alumnos, considerándoles como parte activa de cada proyecto. De esta forma, contribuyen especialmente a la **globalización, aprendizaje significativo y papel activo**; principios fundamentales de la etapa.

No obstante, los PT también contribuyen a desarrollar otros principios y aspectos metodológicos. En concreto, en la normativa se establece el **juego** como principio esencial. Debido a que se considera el juego como principal recurso metodológico de la etapa. Aunque, no solo eso, sino que además durante el juego, por medio de la observación, se pueden extraer datos importantes sobre las conductas de los niños, su lenguaje, preferencias, estados de ánimo y las relaciones que establecen con los demás; es decir, es imprescindible también para la evaluación (Orden de 28 de marzo de 2008).

Pero ¿cómo contribuyen los PT a desarrollar el juego? Según González et al. (2016) en el desarrollo de los proyectos los alumnos exploran, descubren, manifiestan curiosidad por aprender... Y estos procesos se enmarcan en la vida cotidiana del aula, donde la actividad lúdica tiene un lugar principal. Cada proyecto permite recrear una "parcela de realidad" distinta. Esa recreación, en sí misma, es un juego y además circunscribe otros muchos juegos de diferente índole. Ya que los proyectos incluyen actividades lúdicas; por ejemplo, como describe Vallejo (2008), durante un proyecto se realizan diferentes juegos. En su caso, durante el proyecto *"De color rosa"* los niños se disfrazaron de

princesas y príncipes, construyeron una pirámide o jugaron al baloncesto maya. O, como en el caso de Mérida (2006), los niños realizaron diversos juegos como moverse por el espacio como si fuesen palomitas de maíz, llevaron a cabo una cata de pipas o dramatizaron el cuento de las "Habichuelas mágicas", durante el proyecto "*El girasol, da pipas y es una flor!*".

Por lo tanto, durante un proyecto se pueden incluir diferentes modalidades de juegos: de manipulación, construcción, dramatización, exploración, juego simbólico o juegos motores, entre otros.

Asimismo, la mayoría de los juegos son colectivos, es decir, se desarrollan con otros, constituyendo un escenario social en el que se comparten e intercambian pensamientos, ideas y diferentes mensajes. De esta manera, se favorece que los niños y niñas del aula establezcan vínculos significativos, próximos y gratificantes. Si estos aspectos se producen durante los juegos significa que se desarrollan durante los proyectos. Por lo que se puede generalizar que trabajar por proyectos implica una interacción social y por lo tanto un **aprendizaje social**. Ya que supone compartir unos interrogantes y un plan de trabajo común, en el que los alumnos colaboran. De esta forma, cada niño valora su contribución individual al aprendizaje colectivo del grupo (González et al., 2016).

En estrecha relación con el aprendizaje social y como parte integrante de la dimensión socioafectiva, los PT deben contribuir al desarrollo del mundo emocional de cada niño. Se puede afirmar que al partir de la realidad y de la vida cotidiana, los PT permiten que los alumnos aumenten sus habilidades respecto al conocimiento de las **emociones**, es decir, su alfabetización emocional. Esto se produce porque durante los proyectos se atiende y tienen en cuenta los acontecimientos que suceden a diario en el aula, los pequeños detalles (González, 2016). De esta forma, los alumnos aprenden a identificar emociones y a regularlas, siendo conscientes de su existencia e interpretando sus significados, dándole la importancia que tienen. Porque como establece Domínguez (2013) es importante que los alumnos expresen sus sentimientos, preocupaciones, deseos, dificultades... De hecho, el desarrollo emocional debe ubicarse en el centro del proceso educativo; pudiendo ser incluso el punto de partida. Este hecho puede observarse en una de las experiencias de aula descritas por esta misma autora. La situación desencadenante para iniciar el PT denominado: "*¿Qué ocurre, Julio?*" fue la reacción negativa de un alumno ante un fonendoscopio. A partir de ella, comienza la

investigación del proyecto centrado en las profesiones sanitarias y la forma de afrontar el miedo que muchos alumnos manifestaban ante estos profesionales y todo lo relacionado con ellos. Por lo tanto, el PT partió de los sentimientos de angustia y miedo que producían inicialmente estas situaciones y progresivamente, a medida que avanzaba la indagación, surgieron nuevos sentimientos como sorpresa, interés o valentía.

El desarrollo emocional influye sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Tanto Beresaluce (2009), como Domínguez (2013) defienden que los PT también contribuyen a adquirir y desarrollar habilidades como iniciativa personal, interacción positiva, escucha activa o trabajo en equipo. Además de, **valores** como la solidaridad y la responsabilidad, debido a que poco a poco los alumnos aprenden a responsabilizarse del propio aprendizaje, autocontrolarse y ser críticos consigo mismos y con los demás. Por lo que el desarrollo de estas habilidades emocionales y valores son procesos necesarios para alcanzar el bienestar personal y social.

Pero, todos estos aspectos no podrían desarrollarse sin la capacidad de diálogo, es decir, sin **comunicación**. Ya que el diálogo con los alumnos es el origen de los PT (Domínguez, 2013). Es a partir de las cuestiones de los alumnos, de sus conversaciones, iniciativa e interés y, por supuesto, la expresión de estos, las que sirven a los docentes de guía para determinar si de esas ideas o intereses puede surgir un proyecto. Aunque, no solo es imprescindible en el origen, sino también en el desarrollo. Pero ¿qué ocurre con los niños que presentan dificultades en la comunicación, ya sea en el lenguaje o en el habla? Como indica Malaguzzi (2011), el niño con dificultades lingüísticas puede tener dificultades para entrar en las dinámicas, para convertirse en protagonista y discurrir con los demás. Por esa razón, es importante estimularles, motivarles para que comuniquen sus ideas, deseos y pensamientos, ayudarles y ofrecerles la posibilidad de transmitir a los demás a través del habla o de otros lenguajes. Este aspecto cobra especial importancia, porque como señala el mismo autor, las discusiones verbales son esenciales en los PT, siendo la palabra el punto de apoyo y eje de la capacidad de negociación en el grupo; esencial para comunicar y compartir ideas, experiencias y pensamientos. Pero, además de la comunicación oral, llegados a un punto, los niños necesitan hacer visible los aspectos alcanzados en la negociación o diálogo. Cobra gran importancia el dibujo, como representación gráfica; y, por lo tanto, otra forma de

comunicación. De esta manera, la comunicación tanto oral como gráfica está presente en los PT, como una parte importante de ellos.

De esta forma, los PT fomentan el desarrollo emocional, de la comunicación y la socialización. Posibilitando el desarrollo de capacidades afectivas, intelectuales y sociales; otro de los principios que establece la Orden de 28 de marzo de 2008, que va a permitir que los niños y niñas se integren paulatinamente en el mundo que les rodea.

No obstante, los alumnos al desarrollar un PT adquieren diferentes destrezas, conocimientos, actitudes y valores. Es decir, se convierten en personas cada vez más competentes. Por lo que, como afirma Hernández (2000), los proyectos favorecen la construcción de la identidad de los alumnos a partir del desarrollo de una serie de competencias que va a permitir que puedan ir comprendiendo e interpretando el mundo en el que viven. De esta forma, los proyectos se convierten en una concepción del currículum transdisciplinar, que busca ir consiguiendo diferentes objetivos para desarrollar un amplio abanico de competencias.

En la etapa de infantil estas competencias se van a denominar **Competencias Básicas** (CCBB); entendiéndolas como el resultado de aplicar las diferentes competencias a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas CCBB vienen recogidas en el artículo 8 de la Orden de 28 de marzo de 2008 y son la base para el posterior desarrollo de las Competencias Clave (CCC) en la etapa de Educación Primaria.

Los PT buscan que los alumnos sean más conscientes de qué y cómo quieren aprender y permiten que ganen autonomía en el día a día. Con esta forma de trabajo se contribuye a que los alumnos aprendan por sí mismos una forma de razonar basada en la cooperación, la responsabilidad y la capacidad de relacionar unos fenómenos con otros. El ciclo de renovación del conocimiento es muy corto, lo que se aprende en el colegio no va a servir para toda la vida. Por eso, los contenidos que aprender no deben ser lo más importante, sino aprender a aprender y saber cómo buscar nuevas informaciones y tener recursos para elaborar respuestas adecuadas a los requerimientos sociales, laborales, etc., (Hernández, 2000). Por consiguiente, los PT contribuyen a desarrollar la **competencia de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal**.

Además, como se ha determinado anteriormente, uno de los aspectos fundamentales en los PT es la comunicación. El desarrollo del proyecto depende de un proceso dialógico

en el que se intercambian conocimientos, se ponen en común ideas y se exponen resultados. Y por lo tanto, contribuye al desarrollo de la **competencia en comunicación lingüística**. Al mismo tiempo, se entiende el desarrollo de los PT en esta etapa como un proceso colectivo, en el que todos realizan sus aportaciones, participan y se nutren los unos a los otros, consiguiendo un aprendizaje individual y grupal. Por eso mismo, los alumnos desarrollan la **competencia social y ciudadana**.

Asimismo, los PT tienen un carácter investigador, buscan comprender ciertos fenómenos o situaciones que se dan o suceden en el entorno. Por esta razón, contribuyen al desarrollo de la **competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico**.

Por otro lado, la **competencia matemática** y la **competencia cultural y artística** se desarrollan en mayor o menor medida en los PT, en función de las actividades que se proponen y los productos finales que se elaboran en cada proyecto concreto.

Desde el colegio se han de facilitar esta serie de competencias, en un proceso que comienza, pero que nunca termina, ya que siempre se puede aumentar la complejidad dentro de las competencias, seguir avanzando a la hora de dar significado a la información, de conocerse a uno mismo y a la realidad que le rodea. Asimismo, estas competencias pueden transferirse a la vida real y ayudar a resolver situaciones y problemas, a mejorar en el conocimiento personal y del entorno (Hernández, 2000).

A su vez, se puede establecer una relación directa entre las ocho CCBB que determina la normativa y las diferentes dimensiones o inteligencias que Howard Gardner estableció en su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2003). Por consiguiente, los PT se orientan a estimular el desarrollo de las inteligencias múltiples de los alumnos, del mismo modo que aumenta su competencia en las distintas áreas curriculares (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Relación aproximada entre CCBB e inteligencias múltiples.*

CCBB	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
– Competencia en comunicación lingüística	
– Tratamiento de la información y competencia digital	Inteligencia lingüística
– Competencia matemática	Inteligencia lógico-matemática
– Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	Inteligencia naturalista
– Competencia social y ciudadana	Inteligencia corporal-cinestésica
– Competencia para aprender a aprender	Inteligencia interpersonal
– Autonomía e iniciativa personal	Inteligencia intrapersonal
– Competencia cultural y artística	Inteligencia musical Inteligencia artística/espacial

Nota. Elaboración propia.

4. Aproximación a la realidad de los Proyectos de Trabajo en las aulas de Educación Infantil

Como establece Malaguzzi (2011) "*es en la práctica donde nos jugamos el futuro de la escuela y de la educación*". Por esta razón, surge la necesidad de conocer cómo se llevan a cabo los Proyectos de Trabajo (PT) en la práctica real. Para realizar esta aproximación se ha empleado la técnica no probabilística de accesibilidad. Por lo que la selección de los casos ha dependido de los centros escolares a los que se tenía acceso.

Por un lado, como alumna del Grado de Magisterio en Educación Infantil se tuvo acceso al colegio "Nuestra Señora del Carmen y San José" durante el desarrollo de las Prácticas escolares III en el intervalo de diciembre de 2018 hasta abril de 2019. Este centro va a denominarse a partir de ahora como *Caso 1*.

Por otro lado, como docente en activo en la especialidad de Audición y Lenguaje se pudo observar el Colegio de Educación Infantil y Primaria "Vuelo Madrid-Manila", desde septiembre de 2018 hasta junio de 2019. A este centro se le denomina *Caso 2*.

4.1. Recogida de información

El primer paso ha sido la recogida de información. En ambos casos se ha empleado la observación participante como una de las técnicas principales. Los instrumentos de recogida de información durante las observaciones han sido el registro anecdotico y el diario de clase. Además de estos sistemas narrativos, se han empleado también sistemas tecnológicos para recoger información como las fotografías; seleccionando e incluyendo algunas de ellas en los Anexos 1 y 2. Igualmente, para completar la información se ha empleado la entrevista semiestructurada en el *Caso 2*; esta se recoge íntegra en el Anexo 3.

4.1.1. Caso 1: Colegio "Nuestra Señora del Carmen y San José"

En primer lugar, se va a realizar una contextualización del centro y el aula observada del *Caso 1*. Este centro se situaba en la calle Santa Inés, en el barrio del Casco Histórico de la ciudad de Zaragoza. Era un centro concertado de una sola vía, con una gran diversidad en su alumnado. En líneas generales, el nivel socioeconómico-cultural de las familias era bajo. La mayoría de los alumnos recibían ayudas sociales para el vestido y la comida; y además en el centro tenían beca de comedor y de libros.

Una gran parte de los alumnos tenía origen extranjero, encontrando más de treinta nacionalidades en el centro. Asimismo, muchos de los alumnos eran de etnia gitana. Las familias en su mayoría tenían un nivel de estudios básico; en algunos casos con desconocimiento del castellano. Las realidades familiares en ocasiones eran muy duras, habiendo casos de separaciones conflictivas, órdenes de alejamiento, maltrato, etc.; aspectos con los que se tuvo especial cuidado al establecer la comunicación y coordinaciones con las familias. Además, la participación de las familias en el centro era baja, incluso en algunos casos los padres no acudían a las citas de tutorías o reuniones concertadas.

Por otro lado, respecto a las características de los alumnos de la etapa de EI, siguiendo lo señalado a nivel de centro, destacaba la diversidad. A continuación, se van a concretar los datos recogidos de la clase de 2º de EI, que fue a la que se tuvo acceso. Por un lado, se encontraban algunos alumnos que tenían dificultades a la hora de comunicarse a causa del desconocimiento del castellano, sobre todo casos puntuales como dos alumnas refugiadas que llegaron a mitad del primer trimestre. A lo largo del curso fueron mejorando en la comprensión y expresión en clase, aunque este proceso fue lento, ya que en sus hogares no hablaban castellano. Además, había cuatro Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), dos de ellos asociadas a Trastorno del Espectro Autista y los otros dos asociados a retraso global del desarrollo. Estos alumnos recibían apoyo por parte de la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y la maestra especialista en Audición y Lenguaje. Además, de forma externa al centro también recibían atención por parte de un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT). A su vez, había cuatro Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) asociadas a retraso evolutivo y retrasos simples del lenguaje y del habla. Asimismo, también existían alumnos con muchas faltas de asistencia y había un alumno absentista.

Respecto a la metodología del aula, se organizaban los aprendizajes en base a varios Proyectos de Trabajo (PT). Estos PT se basaban o partían de la programación de la editorial Anaya, ¡Qué idea! (Fuentes, Pinto y Villarroya, 2012). Por lo tanto, se temporalizaban como unidades didácticas con un principio y un fin y unos contenidos determinados de antemano.

De esta forma, cada proyecto se iniciaba con un elemento motivador o acontecimiento que intentaba llamar la atención de los alumnos. Fuese de su interés o no, se comenzaba a trabajar en el proyecto. Lo primero que hacía la tutora era preguntar en la asamblea qué sabían sobre la temática en cuestión. De esta manera, se determinaban cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos sobre el proyecto que se iba a iniciar.

Después, se realizaban diversas actividades relacionadas con ese proyecto que ayudaban a conocer más e investigar sobre el tema. Las actividades eran planteadas por la editorial y se utilizaban los recursos que esta proponía. Tanto los cuadernillos de trabajo con las fichas, como actividades interactivas en la pizarra digital, así como materiales musicales y plásticos para desarrollar diferentes tareas.

Además de estas propuestas de la editorial, también llevaban a cabo otras actividades relacionadas que la tutora consideraba oportunas o creía que apoyaban o ampliaban los aprendizajes que se trabajaban a través de la propuesta del libro. Estas dependían del interés de los alumnos sobre el tema o las preguntas que habían ido surgiendo.

Finalmente, solían realizar diversos productos que recogían en su carpeta de trabajos y además una actividad plástica que se llevaban a casa o exponían en la clase.

En concreto, en la clase de 2º se llevaron a cabo durante los meses de diciembre a abril cinco proyectos. En la Tabla 2 se concreta la temporalización de cada uno de los proyectos.

Tabla 2. *Temporalización de los Proyectos de Trabajo observados en el Caso 1.*

PROYECTO DE TRABAJO	TEMPORALIZACIÓN
Navidades en el Polo Norte.	Diciembre
Conozco mi cuerpo.	Enero
Viaje a Egipto.	Febrero
De excursión al planetario.	Marzo
Corren, vuelan, nadan.	Abrial

Nota. Elaboración propia.

En el primer proyecto, denominado "Navidades en el Polo Norte" se propuso el tema de la Navidad. El proyecto se inició tras recibir una carta de Papá Noel en la que pedía ayuda a los alumnos para resolver ciertos problemas relacionados con el invierno y la

Navidad. Los alumnos fueron investigando sobre cómo era la Navidad en el Polo Norte, especialmente en Laponia, quién era Papá Noel, si existía realmente o no y se cuestionaron acerca de los supuestos poderes mágicos que Papá Noel tenía para repartir los regalos la noche del 24 de diciembre. A medida que iban conociendo más datos, Papá Noel volvía a enviar cartas cada dos o tres días, proponiendo nuevas actividades, que se enfocaban a responder diferentes preguntas y elaborar productos distintos. Por ejemplo, entre las tareas que les mandaba Papá Noel se encontraban las fichas propuestas por la editorial (véase Anexo 1, imagen 1), pero también actividades complementarias surgidas del interés de los alumnos. Entre estas actividades los alumnos elaboraron adornos para el árbol de Navidad y los decoraron. Después, con estos adornos trabajaron el conteo y la numeración, los repartieron equitativamente y se los llevaron a casa para darles utilidad real. También, realizaron sus propias recetas de tapas navideñas que pudieron degustar todos juntos (véase Anexo 1, imagen 2). Además, Papá Noel les propuso crear un baile de un villancico como regalo de Navidad para los padres que mostraron en el festival al final del trimestre.

Después de las vacaciones de Navidad, desarrollaron el proyecto "Conozco mi cuerpo". Para iniciar este PT apareció en la clase un personaje muy especial, el esqueleto Coqueto. El esqueleto sirvió a la tutora para preguntar a los alumnos si sabían qué era y a partir de ahí fue comprobando los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre el cuerpo: las partes del cuerpo, qué tenían dentro del cuerpo, las funciones de cada parte, etc. Después, fueron realizando las fichas propuestas por la editorial al mismo tiempo que seguían conociendo más cosas sobre el cuerpo. La tutora les llevó un modelo anatómico para que pudiesen observarlo, una radiografía y otros elementos que les ayudaban a conocer más aspectos sobre su cuerpo. El producto final fue la elaboración de un mural sobre el cuerpo humano. En este mural se pintaron de diferente color las distintas partes del cuerpo: cabeza, tronco y extremidades. Después, pegaron encima los órganos más importantes y los alumnos, con ayuda, escribieron algunas palabras también en el mural.

Tras realizar el PT "Conozco mi cuerpo", los alumnos tuvieron una visita muy especial (véase Anexo 1, imagen 3). Llegó una señora muy importante, Cleopatra, que empezó a contarles algunos de los acontecimientos que le pasaron hace miles de años en Egipto. Este fue el elemento motivador que se empleó para iniciar el PT "Viaje a Egipto". Pero

los alumnos ya habían oído hablar de este país, ya que una de sus compañeras llegó desde Egipto en el primer trimestre y la tutora había mostrado en el mapa donde estaba y algunos elementos característicos del país. Por lo que de esta forma pudieron conectar sus conocimientos previos con el nuevo acontecimiento. Cleopatra les dejó un pergamino con una misión, prepararse para viajar al antiguo Egipto con ella, dentro de unas semanas. Mientras tanto, realizaron las fichas propuestas por la editorial (véase Anexo 1, imagen 4) y además siguieron conociendo y aprendiendo muchas cosas sobre Egipto: animales y plantas que allí viven o, la ropa que utilizan algunas personas, en concreto las que viven en el desierto egipcio. Además de curiosidades sobre el antiguo Egipto: estudiaron jeroglíficos, vieron pergaminos, buscaron cómo se construyeron las pirámides... Al finalizar el PT crearon su propio disfraz de antiguo Egipto al puro estilo de los reyes del pasado y celebraron una fiesta temática en la que todos eran Cleopatra.

Una vez realizado el proyecto relacionado con Egipto, se inició el PT "De excursión al planetario". Este proyecto que proponía la editorial se realizó aprovechando que instalaron de forma temporal un planetario en el gimnasio del colegio para que todos los alumnos del centro pudiesen verlo. La sesión dentro de este planetario sirvió para recabar información y conocer más sobre el espacio y sus elementos. El proyecto se inició presentando un vídeo sobre la lluvia de estrellas. A partir del video se preguntó a los alumnos sobre: los elementos que habían visto, qué sabían acerca de las estrellas, el cielo o el universo. De todos los temas que fueron surgiendo en los diálogos, el proyecto se centró en los cuerpos que se pueden encontrar en el espacio exterior o en el universo: planetas como la Tierra, estrellas como el Sol o satélites como la Luna. Investigaron cómo se podía viajar al espacio, a través de los cohetes y模拟aron ser astronautas y hacer un viaje al espacio. Como producto final, elaboraron una pequeña maqueta móvil con planetas, estrellas y satélites que ellos inventaron.

Finalmente, en abril, desarrollaron el PT "Corren, nadan, vuelan". Para despertar el interés de los alumnos, la tutora llevó a clase fotos de sus mascotas. Estuvo hablando sobre ellas y después les preguntó sobre si les gustaban los animales, si tenían mascotas o no y las experiencias que habían tenido; para introducirles en el proyecto. Ese día, los alumnos decidieron que al día siguiente llevarían alguna foto de su mascota o su peluche animal favorito (los que no tenían) para explicar a los compañeros quién era y qué hacía. A partir de ahí comenzó una investigación sobre las características de los

animales: qué comen, cómo se desplazan, cómo es su cuerpo (plumas, pelo, escamas, aletas, manos, alas, número de patas, etc.), dónde viven o cómo se comportan. A medida que se iban conociendo más datos, también se realizaban diferentes actividades musicales y corporales (véase Anexo 1, imagen 5) y las fichas que proponía la editorial. Al final del proyecto, uno de los productos finales fue crear su animal favorito en un collage. Para ello, primero debían elegir el animal y después los materiales, pudiendo escoger entre distintos tipos que simulaban las características reales de los animales (plumas, trocitos de papel a modo de escamas, algodón para simular pelo, etc.).

Como se ha podido observar, los Proyectos de Trabajo desarrollados en este grupo-clase parten de la propuesta realizada por la editorial y vienen programados de antemano, asemejándose a la metodología de centros de interés. Como más adelante se incluye, en el apartado 4.2. *De la teoría a la práctica: los Proyectos de Trabajo como promotores de inclusión*, hay diversos aspectos que pueden corresponder con las características de los PT, en cambio otros difieren con lo establecido por los distintos autores.

4.1.2. Caso 2: CEIP "Vuelo Madrid-Manila"

Por otra parte, también se recogieron datos e informaciones sobre el Caso 2.

En primer lugar, se va a realizar una contextualización de las características del centro y de la etapa de EI. El colegio se ubicaba en el centro de Logroño, en la Avenida República Argentina. Tenía un alumnado muy diverso, contando con más de cincuenta nacionalidades distintas. Asimismo, las matriculaciones eran fluctuantes; ya que durante el curso 2018-2019 contaba con una, dos o incluso tres vías, en función del nivel.

Centrando el foco de atención en la etapa de Educación Infantil, esta disponía de dos vías para los niveles de 1º y 3º curso; y una única vía para 2º. Por lo tanto, las clases eran más o menos numerosas en función de cada una; con aulas que iban desde los quince hasta los veintitrés alumnos. Siendo la más numerosa la de 2º, al haber una sola clase en este nivel. A lo largo del curso, el número de alumnos fue aumentando por las nuevas matriculaciones que eran frecuentes, lo que influía en el ritmo de las clases y la cohesión de los grupos. Del alumnado de esta etapa el 98% se correspondía con alumnos de origen extranjero, es decir, las familias provenían de otros países y un gran número de ellos no tenía el castellano como lengua materna. El origen de las familias era diverso: pakistaní, marroquí, rumano, venezolano, colombiano, senegalés, etc.

Estando especialmente presente en la etapa la población árabe. Teniendo en cuenta estos aspectos se observaron dificultades en la comunicación y aprendizaje de la lengua castellana, sobre todo en el caso de los alumnos de 1º. Porque aunque habían nacido y vivido siempre en España, sus familias no hablaban castellano en casa y por lo tanto, no sabían el idioma. Además, en la etapa había doce alumnos que recibían apoyo específico por parte de las maestras de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje, tanto dentro como fuera del aula. De ellos, siete eran ACNEE con necesidades asociadas a retraso global del desarrollo o trastorno específico del lenguaje, en función de cada caso.

Otro aspecto que se observó fue la poca participación de las familias en las actividades propuestas desde las clases de EI, en algunos casos por desconocimiento o excesiva carga laboral y, en otros, simplemente por dejadez. Por lo que cuando se pedía colaboración para preparar materiales, confeccionar disfraces, realizar alguna fiesta o colaborar en la búsqueda de información, únicamente dos o tres familias de cada clase respondían positivamente.

Una vez determinadas las características principales del centro y la etapa, se va a exponer cómo era la metodología de la etapa en los diferentes niveles y grupos, ya que se tuvo acceso a todos ellos. A lo largo del curso, durante las reuniones de equipo didáctico los docentes se coordinaban y programaban los elementos comunes que se iban a realizar. Los Proyectos de Trabajo eran una metodología recogida en el Proyecto Curricular de Etapa, de forma que todos los cursos de la etapa la empleaban.

En este caso, todos los niveles de la etapa llevaban a cabo Proyectos de Trabajo (PT) basados en la misma temática y realizaban actividades comunes, algunas de ellas conjuntamente. A continuación, se incluye un fragmento de entrevista grupal en el que se aclara el motivo (véase Anexo 3, entrevista completa).

Entrevistador: ¿Por qué realizáis en todos los niveles proyectos similares basados en la misma temática?

Tutor 1: Es más fácil de esta forma programar actividades interciclo conjuntas y buscar materiales, al ser únicamente 5 clases.

Tutor 2: Sí, de esta manera nosotros pensamos una temática y en cada clase presentamos algo relacionado con esa temática, el elemento motivador. Después, en

función de sus intereses y del diálogo de las asambleas esa temática se centra en uno u otro aspecto.

Tutor 3: Además, observamos que con los pequeños, sobre todo al tener grandes dificultades con el idioma, era difícil establecer los intereses o punto de partida del proyecto. Si no se propone o encauza en un tema, probablemente durante el primer trimestre no realizaríamos ningún proyecto.

Tutor 2: Al tener la misma temática en estas reuniones podemos programar actividades, buscar información juntos, concretar las salidas que vamos a hacer... trabajar en equipo, vamos.

Por lo tanto, al inicio de cada trimestre se determinaban las temáticas que se iban a proponer a los alumnos; teniendo en cuenta acontecimientos que iban a suceder y los proyectos anteriores realizados durante otros cursos, intentando evitar que se repitiesen. Por ello, de cada temática surgieron en cada grupo Proyectos de Trabajo (PT) que dependían de los intereses de los alumnos.

Además de los PT entendidos como tal, también se realizaban una serie de "semanas temáticas" o "microproyectos", como así los denominaban, que solían repetirse todos los cursos. La diferencia entre los proyectos y microproyectos radicaba en la duración pero también si se planteaban a nivel de etapa o de centro. Porque en el caso de los microproyectos la temática se determinaba a nivel de centro y se recogía en el Proyecto Curricular de Centro, es decir, también en la etapa de Educación Primaria realizan actividades relacionadas con dicha temática, algunas en coordinación con el resto de los cursos y otras de forma individual.

Por eso, durante el primer trimestre se plantearon las temáticas comunes del cuerpo y el entorno cercano para los proyectos; y el microproyecto de la Navidad. En el segundo trimestre, se propuso trabajar las temáticas del invierno y los alimentos vegetales; y el microproyecto del Carnaval. Y finalmente, en el tercer trimestre se determinó la temática del circo y el microproyecto de las vacaciones de verano.

En la figura 2 se ha recogido la temporalización de las temáticas y microproyectos de la etapa. Para poder observar las diferencias de duración entre los proyectos y los microproyectos.

SEPTIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

OCTUBRE						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

NOVIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

DICIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Leyenda:

- Días no lectivos
- Temática "Los alimentos vegetales"
- Temática "El cuerpo"
- Temática "El circo"
- Temática "Entorno cercano"
- Microproyectos
- Temática "Invierno"

Figura 2. Temporalización aproximada del desarrollo de las temáticas y microproyectos en el Caso 2.

Por lo tanto, lo primero que hacían los docentes al inicio del trimestre era ponerse de acuerdo sobre la temática. Como anteriormente se ha determinado esto dependía de diversos aspectos: acontecimientos que iban a suceder, intereses generales del alumnado o elementos que se consideraban interesantes. De forma que, por ejemplo se eligió la temática del circo porque iba a llegar un circo a la ciudad por las fiestas de San Bernabé, todos los años venía y nunca habían trabajado el tema. Teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de las familias se pensó que era una buena oportunidad para que lo conocieran, ya que muchos de ellos no se podían permitir ir y descubrir qué era.

Una vez escogidas las temáticas, elegían un elemento motivador que podía ser el mismo para todos o ser diferente, en función de cada clase o nivel. Por ejemplo, cuando se planteó la temática del circo, los maestros montaron en la zona del pasillo una gran carpa de circo y un payaso decorativo (véase Anexo 2, imagen 6 y 7); o cuando se comenzó con la temática del cuerpo, el esqueleto Rogelio visitó todas las clases (véase Anexo 2, imagen 8). Por lo que estos elementos motivadores sirvieron para todos los niveles y grupos. En cambio, en otras temáticas como la del Invierno cada nivel empleó un elemento motivador diferente. Por ejemplo, Nassoq, una niña esquimal, envió una carta a los niños de 3º de EI; en cambio, para los niños de 1º y 2º apareció un iglú en el pasillo (véase Anexo 2, imagen 9).

A partir de este elemento motivador, cada tutor, durante la asamblea, preguntaba a sus alumnos sobre el tema, primero qué sabían y después qué es lo que les gustaría saber (véase *Figura 3*).

<i>¿Qué sabemos del circo?</i>	<i>¿Qué nos gustaría saber del circo?</i>
<ul style="list-style-type: none">– Hay payasos y tienen nariz roja.– Hacen malabares.– Hay equilibristas.– Hay escaleras para subir.– Hay un hombre forzudo.– Los payasos hacen cosas graciosas.– Hay actuaciones en la cuerda floja.– A veces, hay caballos.	<ul style="list-style-type: none">– ¿Dónde viven los del circo?– ¿Los payasos regalan globos?– ¿Cómo se maquillan?– ¿Por qué no se queman con el fuego?– ¿Cómo hacen las volteretas?– ¿No se marean cuando dan vueltas?– ¿Cómo ser artista de circo?

Figura 3. Transcripción de los apuntes de aula de la tutora de 3º A, tras el diálogo sobre la temática del circo.

Cada una de las temáticas escogidas por los tutores se concretaban en función de los intereses de cada clase. Por ejemplo, en algunas ocasiones la temática daba lugar a proyectos similares, denominados igual. En otras ocasiones la misma temática daba lugar a proyectos diferentes, cada tutor daba un nombre distinto porque el tema se concretaba respecto a otras clases (véase Tabla 3).

Tabla 3. *Proyectos de Trabajo realizados por los grupos-clase en cada una de las temáticas propuestas por los tutores.*

TEMÁTICAS	PROYECTOS DE TRABAJO				
	1º A	1º B	2º	3º A	3º B
Temática "El cuerpo"	Soy yo	Mis manos	Se mueve, es mi cuerpo	El corazón	Mi cuerpo por dentro
Temática "Entorno cercano"		Mi calle	¿Dónde vivo?		Mi barrio
Temática "Invierno"	El frío de invierno		Los animales de invierno	El polo norte	Los esquimales
Temática "Los alimentos vegetales"		Las frutas	Prima-vera	Voy a preparar... una ensalada	Flores del jardín
Temática "El circo"				El circo	

Nota. Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 3 en algunos casos la misma temática da lugar a PT diferentes. Pero otras temáticas dieron lugar a proyectos similares que se denominaron incluso igual por parte de los tutores, ya que los objetivos de investigación eran muy parecidos. En estos PT, sobre todo en los niveles con dos grupos como 1º y 3º, se aprovechaba para programar las mismas actividades o experiencias en las dos clases. De esta forma, los tutores preparaban los mismos recursos materiales y se los intercambiaban. Aunque en todos los casos, se adecuaba al nivel, conocimientos previos de los alumnos y ritmo, favoreciendo la personalización del aprendizaje.

El hecho de que las temáticas den lugar a diferentes PT o no, dependía de las reflexiones y diálogos iniciales que se realizaban a partir de la presentación del elemento motivador en cada grupo. Por eso, los tutores tenían en cuenta los intereses de los alumnos de su grupo y en función de ellos decidían qué se iba a trabajar. Una vez

determinado qué iban a investigar, realizaban un mapa conceptual con los contenidos que querían que los alumnos conocieran a lo largo del proyecto, organizado en las diferentes cuestiones que habían surgido o se creían interesantes resolver en la investigación del proyecto. De esta manera se iba completando poco a poco y respondiendo a lo largo del proyecto dependiendo de la investigación (véase mapa conceptual del PT "El circo" en el Anexo 2, imagen 10, 11 y 12).

Además, cuando se iniciaba un nuevo proyecto se informaba a las familias. En líneas generales, no se solía emplear la colaboración familiar para la búsqueda de información o el aporte de recursos, debido a que el nivel socioeconómico de la mayoría de las familias era bajo. Se prefería que todos los alumnos tuvieran igualdad de oportunidades y se enseñaba a buscar los recursos en la biblioteca del centro y en el ordenador de aula. Sin embargo, en algunos momentos puntuales era esencial la participación de las familias. Por ejemplo, en los Proyectos "¿Dónde vivo?" (2º curso) y "Mi barrio" (3º A y B), relacionados con la temática del "entorno cercano", se pidió a las familias de 2º y 3º que preparasen un papel con los datos sobre el domicilio de cada alumno, para que aprendiesen su calle, portal y piso. O en otra ocasión, durante los proyectos relacionados con la temática de "los alimentos vegetales" se pidió a las familias que trajesen revistas de propaganda de supermercados para poder buscar, seleccionar y recortar alimentos de ellas. De esta forma, se intentaba que las familias participasen pero adecuándose a lo que podían ofrecer.

Una vez iniciado el proyecto, se partía de las preguntas que habían surgido en los diálogos iniciales y se realizaban diferentes actividades que suponían la búsqueda de información. Aunque también realizaban otras tareas que se traducían en la elaboración de productos. Estas actividades tomaban la temática del proyecto como hilo conductor e intentaban desarrollar las diferentes competencias básicas. De este modo, en todos los proyectos se desarrollaban actividades plásticas, relacionadas con la competencia artística (véase Anexo 2, imágenes de la 13 a la 17). También se realizaban actividades físicas y motoras, por ejemplo, durante el desarrollo del Proyecto "Mi barrio", los alumnos de 3º realizaron una actividad de orientación; o durante el proyecto "El circo" practicaron en circuitos el equilibrio, los saltos, la coordinación, así como la dramatización con actividades de mimos. De esta forma se contribuía al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Asimismo, otras

actividades se dirigían a trabajar la competencia matemática y lingüística; en concreto esta última a través de actividades de expresión oral (véase Anexo 2, imagen 18) o de iniciación a la lectoescritura (véase Anexo 2, imagen 19). Además, en casi todos los proyectos que se desarrollaban se realizaba una salida relacionada con el proyecto, que servía como parte de la investigación, como la salida de "Mi barrio" (véase Anexo 2, imagen 20) o la salida al circo (véase Anexo 2, imagen 21) y además contribuía a desarrollar la competencia cultural y de conocimiento e interacción con el mundo físico.

A medida que se iban respondiendo las cuestiones establecidas y buscando soluciones a la investigación iniciada en cada PT, los alumnos llegaban a una serie de conclusiones que iban poniendo en común durante las asambleas.

Estas conclusiones se recogían por los alumnos a través de sus esquemas o producciones gráficas (véase Anexo 2, imagen 22 y 23), que solían guardar en una carpeta de trabajos. Otras veces los productos finales eran diferentes, por ejemplo durante el PT "Mi barrio" los alumnos de 3º A y B realizaron una maqueta del barrio. Esta maqueta la expusieron en la zona del pasillo para que todos los alumnos la pudieran ver, para que se pudiesen aprovechar de ella y consolidar algunos de los conocimientos adquiridos en sus proyectos, que estaban relacionados al haber partido de la misma temática. Así, mostraban los resultados del PT a través de una pequeña exposición o museo en el pasillo, que era la zona común a las cinco clases de la etapa.

Además, también realizaban exposiciones orales o ponencias donde explicaban lo que habían investigado y aprendido. Esta forma de presentar los productos finales del PT se empleó en los proyectos relacionados con la temática del "Invierno". Cada clase había investigado durante su PT y habían recogido toda la información en un mural, después algunos alumnos seleccionados la presentaron al resto de las clases (véase Anexo 2, imagen 24). Asimismo, otros productos finales fueron elaboraciones de recetas y degustación de estas por todos, como la que se realizó en el PT "Las frutas" (véase Anexo 2, imagen 25)

De esta manera, en estas sesiones se podía realizar una evaluación final sobre lo que habían aprendido los alumnos en dicho proyecto; además de los datos recogidos durante la evaluación continua mientras se iba desarrollado cada proyecto.

También los docentes exponían los resultados al resto de compañeros, a medida que se iban desarrollando los PT y también al final de estos durante las reuniones del equipo didáctico. De este modo, realizaban una autoevaluación, exponían los aspectos positivos y negativos del desarrollo de dicho PT y sugerían entre todos posibles cambios para los siguientes proyectos. Daban mucha importancia a este aspecto en el desarrollo de los PT. Como ellos mismos explicaban, esta era una práctica necesaria para poder tener un feedback de los compañeros, porque muchas actividades y materiales las preparaban para los dos grupos del mismo nivel o para todos los cursos.

4.2. De la teoría a la práctica: los Proyectos de Trabajo como promotores de inclusión

Como indica Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011), es importante *"reconocer las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico"*.

Pero, en este proceso es fundamental contrastar y comparar toda la información para establecer las relaciones entre teórica y práctica. A lo largo de las descripciones sobre los Casos 1 y 2 se ha podido observar que hay elementos que coinciden con lo descrito en el apartado 2. *Los Proyectos de Trabajo* y otros que no.

Por eso, surge la necesidad de determinar en qué coinciden y en qué difieren de la teoría los PT observados en la práctica para poder determinar los aspectos que deberían mejorar para la futura práctica docente (véase Tabla 4).

Tabla 4. *Comparación entre los Casos 1 y 2 en relación con las características que deben reunir los Proyectos de Trabajo.*

	CASO 1	CASO 2
Contexto de aula	Diverso. Alumnos con necesidades, alumnos con dificultades en la comunicación y en el conocimiento del idioma.	Diverso. Alumnos con diferentes orígenes y desconocimiento del idioma. Alumnos con necesidades y dificultades de aprendizaje.

Número de proyectos realizados a lo largo del curso	Nueve. Tres en cada trimestre.	Cinco. Dos en cada trimestre a excepción del tercer trimestre que se realizó un único proyecto.
Participación de las familias	Se informa a las familias del proyecto que se realiza, pero no participan.	Se invita a participar a las familias en el proyecto pero la participación es muy baja.
Recursos materiales	Materiales de la propuesta editorial: ¡Qué idea! (Anaya). Y otros materiales complementarios.	Materiales impresos como cuentos, revistas, cómics, libros-álbum... Materiales digitales, audiovisuales, manipulativos, lúdicos...
Protagonismo del alumno	No se parte de los intereses del alumno pero sí se le involucra en el proceso de aprendizaje.	No se parte de los intereses del alumnado pero sí se tienen en cuenta para concretar el PT. Se les involucra durante el proceso y desarrollo.
Implicación del tutor	El docente comparte protagonismo con el alumno.	La intervención del docente es menor que en otras formas de trabajo pero sigue siendo quien dirige la clase.
Carácter globalizador	Los proyectos no tienen en cuenta las capacidades, intereses o necesidades de todos los alumnos, requieren una adaptación para que esto se cumpla. No se garantiza un aprendizaje significativo.	Parten de los conocimientos previos de los alumnos, sus capacidades e intereses para organizar actividades multinivel. Hay una alta probabilidad de que el aprendizaje que se produce sea significativo.

Carácter investigador	No cumplen las fases del método científico. No se buscan respuestas porque no se elaboran preguntas sino que se dirige a ampliar conocimientos sobre el tema.	Los alumnos se plantean cuestiones sobre aspectos que quieren conocer. Buscan información al respecto para elaborar respuestas, pero no se sigue de forma rigurosa las fases del método científico.
Formato	Cerrado	Semabierto
Nivel de flexibilidad/ planificación	Los proyectos vienen programados de antemano por la editorial que determina los contenidos que se trabajan en cada uno de ellos.	Se establece una planificación de la temática pero las actividades se programan una vez se ha concretado lo que se quiere investigar, por lo que tienen cierta flexibilidad.

De los datos que se han recogido en esta tabla, se puede deducir que los PT pueden emplearse en **diferentes contextos**. De hecho, emplear esta forma de trabajo en contextos tan diversos y desfavorecidos como los observados debería ayudar a acercarse a los referentes de los alumnos, dando significado a su aprendizaje. Demostrando que estos alumnos no son más problemáticos, ni menos inteligentes que otros alumnos de contextos más favorecidos (Hernández, 2002). En el *Caso 1* existían alumnos motivados por el tema planteado y otros que no; pero en el *Caso 2*, en general, todos los alumnos de la clase se mostraban motivados a la hora de realizar el PT. Y esto se puede relacionar con la búsqueda de respuestas que tenían que hacer a las preguntas que ellos mismos habían planteado; ajustándose a lo que querían saber, a su interés por el tema propuesto. Por lo tanto, el hecho de que ellos sean los que determinan qué se investiga repercute directamente en la motivación que presentan hacia los aprendizajes.

Por otro lado, en la Tabla 4 se ha incluido el **número de proyectos** que cada caso ha realizado durante el curso. Este aspecto nos puede ayudar a comprender el tiempo que se ha dedicado a desarrollar cada investigación y sobre todo a flexibilizar los

aprendizajes en función del ritmo de los alumnos, contratiempos surgidos, dar nuevas perspectivas a la investigación... En definitiva, adecuarse al tiempo que necesita cada grupo de alumnos y cada individuo en el desarrollo del proyecto. El número de PT que llevaron a cabo en el *Caso 1* casi duplica a los realizados en el *Caso 2*. Por consiguiente, los días invertidos en cada proyecto eran menores en el *Caso 1* que en el 2, a pesar de que en este último se realizasen también las semanas temáticas o microproyectos. De esta manera, se deduce que no se pudieron realizar las mismas flexibilizaciones en el *Caso 1* que en el 2.

En relación con la **participación de las familias**, en ambos casos es muy baja y no se puede aprovechar como recurso y fuente de información. Como indican en su artículo Mollá y Torres (2003) es un aspecto enriquecedor que hace conectar los dos mundos de los alumnos, considerar a sus familias como un agente de ayuda e implicarles en la vida del aula. En la misma línea se encuentra la opinión de uno de los tutores del *Caso 2* (véase Anexo 2), la participación familiar permite que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos. Especialmente en el caso de los alumnos con necesidades es fundamental para que generalicen los aprendizajes de uno a otro contexto. Por lo tanto, una baja participación es un aspecto negativo que no favorece a los alumnos de los *Casos 1* y *2*, por lo que deberían seguir planteando e insistiendo en diferentes fórmulas para que los alumnos aprendan de otros. Por ejemplo, se podría trabajar con los alumnos mayores del centro, de Educación Primaria y, que estos ayudasen en el desarrollo de los PT, promoviendo de esta manera la interacción social internivel y por lo tanto el aprendizaje social.

Las familias no son un recurso del que disponen los casos observados, pero sí emplean otros **recursos materiales**. En el *Caso 1* trabajan con materiales y fichas que incluye la propuesta editorial, pero esto implica que deben adaptarse a los diferentes niveles del aula; ya que están pensadas para un alumnado tipo y no para la diversidad que se da en este caso. En cambio, en el *Caso 2*, se buscan y crean los materiales y esto facilita que se realice pensando en los diferentes alumnos del aula y realizando desde el inicio actividades multinivel para dar respuesta a todos; personalizando el aprendizaje. Por lo tanto, hay una diferencia importante: "crear para" o "adaptar para"; términos muy diferentes que denotan si la diversidad se tiene en cuenta desde el inicio o no. Además de los recursos materiales incluidos en la tabla, durante los proyectos se emplean otras

estrategias metodológicas, entre las que se encuentra el juego. En el *Caso 2*, el propio proyecto se plantea como un juego de investigación; y en ambos casos se incluyen diferentes juegos (construcción, manipulación, simbólico...). Además del aprendizaje basado en el juego, se utilizan otras formas de organización como los rincones o ambientes de aprendizaje (véase entrevista, en el Anexo 2), que complementan a los Proyectos de Trabajo e incluso dedican un rincón a cada proyecto con los objetos, láminas, dibujos que forman parte de la investigación.

Respecto al **protagonismo del alumno** y a la **implicación del tutor**, se puede observar que en el *Caso 1* no hay un protagonismo pleno del alumno, ya que es la maestra la que presenta el tema, ofrece la información y dirige las actividades. Por lo tanto, no es el alumno el protagonista y esto repercuten en la motivación que presentan los alumnos, la autonomía, el desarrollo de la iniciativa en la búsqueda activa de respuestas, etc. En el *Caso 2*, el alumnado gana cierto protagonismo y aunque la temática no sea escogida por ellos, sí se selecciona en función de lo que creen que va a interesarles y después son ellos los que determinan los aspectos concretos sobre la investigación que se va a realizar. Por lo tanto, toda gira en torno a ellos y el tutor no es la fuente inagotable de conocimiento, sino que participa con ellos en la búsqueda de la información.

Asimismo, es el activismo del alumno un aspecto clave en los PT que va a determinar si los alumnos aprenden o no significativamente. En el *Caso 2*, primero se produce un diálogo en el que se pregunta a todos los alumnos qué saben sobre el tema y qué les gustaría saber; y en base a ello se empiezan a plantear las actividades. Este aspecto es esencial para garantizar que haya un avance entre los aprendizajes previos y los nuevos. Además, los PT permiten que se trabajen las diferentes áreas de forma **global**, conectadas entre sí con la realidad que se está aprendiendo y no de forma aislada. En un mismo PT se trabajan las tres áreas de la etapa y sus correspondientes contenidos, para que los alumnos alcancen los diferentes objetivos relacionados con el área de los lenguajes, de conocimiento de sí mismo y autonomía personal; y de conocimiento del entorno. Pero no solo objetivos y contenidos, sino que la propia forma de trabajo, actividades y temáticas de los PT garantizan que los alumnos aumenten sus CCBB y desarrollen las diferentes inteligencias múltiples. En el *Caso 1*, la propuesta editorial determina en su programación que se trabajan contenidos de las tres áreas y detalla todas las CCBB que se pretenden desarrollar estableciendo una relación directa con las

actividades que propone. Pero, no se garantiza que ese desarrollo suceda porque depende de la forma en la que se planteen las actividades, la adecuación que la tutora realice de ellas en función de las necesidades de cada alumno y la forma de contextualizarlas y darles sentido. En la observación se pudo determinar que en algunas ocasiones se realizaba y en otras no; dependiendo del alumno, este accedía a la información y se garantizaba su participación en la actividad o, por el contrario, no se conseguía.

En ninguno de los dos casos se lleva a cabo un proceso de investigación o indagación que siga de forma rigurosa el método científico. En el *Caso 2* se realiza una aproximación en la que se propone una búsqueda de información para resolver problemas prácticos u obtener informaciones sobre temas desconocidos. Pero en el *Caso 1* se limitó a aumentar los conocimientos e informaciones sobre alguna temática o tópico, más o menos alejada de la vida cotidiana. Por ejemplo: "Viaje a Egipto" y "De excursión al planetario" incluían aspectos abstractos que algunos alumnos no comprendieron.

Finalmente, otro de los aspectos que se han recogido en la Tabla 4 es el nivel de flexibilidad de los PT de cada uno de los casos. La **flexibilidad** era una de las características que se incluían en la propia definición de PT (apartado 2.1. *Definición y características de los Proyectos de Trabajo*). Pero como se ha podido observar en el *Caso 1*, con un formato cerrado, la flexibilidad se reduce al tomar como referencia una propuesta ya programada de antemano. En el *Caso 2* se plantea un formato semiabierto, se siguen aproximadamente las fases o etapas de los PT, como se va a determinar a continuación; pero se planifican de antemano las temáticas, aunque luego dentro de cada una se permite concretar y escoger en función de cada grupo, (véase entrevista, Anexo 2). Este aspecto perjudica la adecuación de los PT a la diversidad del aula y, se relaciona directamente con el hecho de que se promueva la inclusión en mayor o menor medida. Ya que a mayor flexibilidad existen más posibilidades de adecuación al grupo concreto y de personalización; y por lo tanto, de que estos alumnos estén incluidos en la dinámica del aula.

Del mismo modo, se han detectado diferencias y semejanzas respecto a las etapas que se han establecido en el apartado 2.2. *Fases de secuenciación de los Proyectos de Trabajo*

(González et al., 2016). Por este motivo, en la Tabla 5 se han recogido las variaciones de los PT observados respecto a la teoría.

Tabla 5. *Análisis de las variaciones en las fases de secuenciación de los Proyectos de Trabajo en los Casos 1 y 2.*

ETAPA 1 - ELECCIÓN DEL TEMA

Caso 1

No surge la necesidad de investigar sino que se plantea de forma externa. El proyecto viene determinado por la editorial. Sí se incluyen elementos motivadores para llamar el interés de los alumnos sobre el proyecto. Pero al no surgir de ellos, no siempre causan los resultados esperados en los alumnos, pueden o no motivarles dependiendo del alumno o del proyecto.

Caso 2

Los docentes eligen el tema según su perspectiva sobre lo que consideran que puede motivarles. Tampoco parten de una situación o experiencia concreta que el grupo ha vivido, pero tiene en cuenta sus opiniones sobre la temática planteada para ajustar el proyecto a ellos.

ETAPA 2 - CONCRECIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TEMA

Caso 1

Delimitan conocimientos o experiencias previas al preguntar durante la asamblea qué saben sobre el tema propuesto. No se recogen dudas o intereses sobre el tema porque ya está programado por la editorial lo que se va a realizar.

Caso 2

Una vez introducida la temática se prepara una red de preguntas para determinar qué saben los alumnos sobre el tema. Después, se recogen inquietudes y preguntas sobre lo que les gustaría saber. A partir de estos intereses más concretos hacen suyo el tema inicial introduciendo el punto de vista de los alumnos para delimitar el proyecto.

ETAPA 3 - BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Caso 1

Los alumnos no realizan como tal la búsqueda, delimitación, contraste y selección de la información. Se realizan actividades de documentación que parten del material propuesto por la editorial: láminas, audios, vídeos... La maestra los complementa con otros materiales adicionales. Además, realizan actividades de producción en las que se plasman los aprendizajes que han ido adquiriendo durante el proyecto.

Caso 2

En función del nivel, los alumnos seleccionan libros, cuentos, revistas, láminas... dependiendo de los aspectos que quieren conocer. También se complementa con vídeos y otros recursos buscados por los tutores, como las salidas o excursiones. A partir de la información que se ha buscado crean diferentes productos gráficos, orales, escritos, etc. Estos les ayudan a obtener respuestas más o menos correctas a las preguntas que habían planteado al inicio del proyecto.

ETAPA 4 - EVALUACIÓN Y EXPOSICIÓN DE PRODUCTOS FINALES

Caso 1

Recogen los productos que han elaborado a lo largo del proyecto en una carpeta de trabajos. En ocasiones, exponen la actividad plástica para que la vean otros grupos. No hay una difusión explícita de los productos elaborados.

Caso 2

Los docentes evalúan los productos finales creados por los alumnos. A veces, estos productos se presentan al resto de las clases de la etapa y compañeros en un evento, donde se trabaja la exposición oral en público. Otras, se expone en una zona común dedicada para eso. Además, los docentes compartían y autoevaluaban cómo se había desarrollado el proyecto al final y planteaban propuestas de mejora de su propia práctica docente.

En la **primera etapa**, en ambos casos, se observan diferencias importantes respecto a lo que señalan los distintos autores. En ninguno de los casos se parte de los intereses de los alumnos o de una situación o experiencia de la que los alumnos no puedan elaborar una respuesta ajustada; por lo que la motivación no surge del alumnado. Se puede deducir que como se señalaba teóricamente esto sucede así porque los contextos de las aulas de ambos casos son desfavorecidos. De forma que, realizando la selección por parte de los docentes se conduce hacia temáticas o contenidos que no tendrían la oportunidad de acceder a ellos por su condición familiar y social. Esto puede observarse en el *Caso 2*, por ejemplo como sucedió para el PT del Circo; pero en el *Caso 1* no puede establecerse una relación tan directa, al no ser el docente el que toma la decisión sino que viene establecido de antemano por la propuesta de la editorial.

En la **segunda etapa**, las características teóricas y las observadas en el *Caso 2* coinciden en diversos aspectos, ya que se busca tanto establecer los conocimientos previos como determinar lo que quieren saber o conocer del tema. En cambio, en el *Caso 1* únicamente se realizan preguntas para saber los conocimientos previos de los alumnos a modo de evaluación inicial. Pero no se toman como referencia para proponer las actividades orientadas a investigar. Tampoco se pregunta acerca de qué quieren saber o qué dudas tienen sobre el tema, porque al seguir la propuesta determinada de antemano, no tiene sentido hacerlo ya que no se respondería a esas dudas. Por lo que en vez de determinar conocimientos previos e intereses sobre el tema y en base a ellos programar el desarrollo del proyecto y las tareas que se van a realizar; en el *Caso 1* se suprime esto porque ya viene todo programado de antemano.

En la **tercera etapa**, en los dos casos se realizan actividades tanto de documentación como de producción; aunque con distinta naturaleza. En el *Caso 1*, los alumnos tienen un papel pasivo, se presentan las informaciones que se dan como conocimientos cerrados y no permiten que los alumnos elaboren hipótesis. En cambio en el *Caso 2*, los alumnos ya han hecho sus hipótesis a partir de las preguntas que han ido surgiendo de ellos mismos y, en función de esas hipótesis se guía la búsqueda de la información.

En la **cuarta etapa**, en el *Caso 1* no hay un producto final que refleja toda la investigación sino que hay muchos productos diferentes que están relacionados con la temática y conectados entre sí pero cada uno tiene su sentido y objetivo por separado. En cambio, en el *Caso 2*, aunque hay productos parciales que dependen de las

actividades que se van realizando, al finalizar el proyecto hay un producto final que recoge todas las informaciones y datos obtenidos sobre el tema que se investigaba. Estos productos pueden ser de diferente índole: murales, maquetas, composiciones plásticas, etc.

Se puede concluir que en el *Caso 1*, trabajar por proyectos partiendo de la propuesta de una editorial no se ajusta a lo que realmente son los Proyectos de Trabajo y se pierden las ventajas que estos nos ofrecían respecto al aprendizaje de los alumnos. Aunque la editorial lo venda como una metodología por proyectos, en realidad no lo es. Simplemente queda reducido a la forma de denominarlo, porque se correspondería con una organización por centros de interés o unidades didácticas. Por lo tanto, como afirma Hernández (2002), esta propuesta se convierte en una simple receta de aula disfrazada de innovación.

Por otro lado, el *Caso 2* se aproxima más a lo que teóricamente los diversos autores consideran Proyectos de Trabajo. Pero se puede observar que difiere en algunos aspectos, ya que se ha producido una adaptación a las formas de enseñanza de los cinco tutores y a las exigencias de coordinación, planificación y programación de cada uno de ellos. De esto se puede extraer que en función de la realidad docente y escolar en la que nos encontremos, la forma de llevarse a cabo puede variar. Cómo se ajusta la forma de trabajo depende de diferentes aspectos como el grupo de alumnos, sus capacidades, necesidades, intereses, el contexto en el que se encuentran, la participación de las familias, el número de alumnos en el grupo o el conocimiento de los alumnos por parte del tutor.

De todo esto, surge una cuestión esencial, ¿los Proyectos de Trabajo observados en la práctica son propuestas inclusivas?

En primer lugar, para poder responder a la cuestión debemos tomar como referente a Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011), que indican que es fundamental tener una actitud crítica a la hora de valorar para que la inclusión no quede reducida a un eslogan, sin raíces profundas en la práctica.

En el *Caso 1* no se puede responder la pregunta como tal, porque no estamos ante un caso de Proyectos de Trabajo sino ante la propuesta de una editorial de trabajar por proyectos. Por lo que el hecho de que sea más o menos inclusivo va a depender de la

voluntad de la tutora por adaptar las actividades que se proponen a las necesidades y capacidades de los alumnos y, complementarlas con otras actividades o metodologías que tengan en cuenta a todos los alumnos del aula.

En el *Caso 2*, durante los PT, se parte de la realidad de cada alumno y en función de ella se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje para que todos puedan alcanzar el éxito. Los proyectos observados pretenden desarrollar las capacidades de todos los alumnos y por eso tienen en cuenta lo que conocen y quieren conocer. Además, todos los alumnos están en el aula participando y colaborando los unos con los otros y también con otros grupos de la etapa. Y al final de cada proyecto, se observa un progreso, saben más acerca del tema investigado, han desarrollado los diferentes procesos implicados y son más competentes; cada uno dentro de su nivel. Por lo tanto, es una propuesta que contribuye a la inclusión del alumnado en el aula.

Por consiguiente, se puede concluir que los Proyectos de Trabajo son una propuesta que permite la inclusión educativa porque ofrece diversas oportunidades para aprender y participar en conexión con la realidad y el mundo que nos rodea; implica la adecuación al alumnado y a los docentes en un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado; necesitando la colaboración entre alumnos y la coordinación entre profesores.

5. Conclusiones y valoración personal

En este trabajo se ha considerado esencial conocer, en primer lugar, qué son los Proyectos de Trabajo. Para ello se ha llevado a cabo una búsqueda y selección de publicaciones relacionadas con esta metodología en la etapa de Educación Infantil. Especialmente aquellas basadas en experiencias reales que, además de descripciones, incluían prácticas reflexionadas que permitían comprender de forma cercana y crítica la puesta en práctica de los Proyectos de Trabajo. De ellas, se han extraído las características principales como el protagonismo del alumnado y el carácter globalizador e investigador. Asimismo, se han concretado cuáles pueden ser las posibles fases o etapas que seguir en su desarrollo; siempre teniendo presente que la flexibilidad es un rasgo fundamental de esta forma de trabajo.

Como se ha determinado anteriormente, el trabajo se centra en Educación Infantil y, por eso, se han tenido en cuenta los principios que caracterizan a esta etapa. Estos tienen una gran influencia e importancia en el desarrollo del niño de 3 a 6 años; como por ejemplo el juego, la comunicación o el aprendizaje social, entre otros. Estos principios se encuentran en la normativa legisladora, pero se ha querido realizar una reflexión sobre cómo los Proyectos de Trabajo favorecen su desarrollo. Incluyendo una relación con la contribución a las Competencias Básicas e Inteligencias Múltiples.

Pero, seguir construyendo significados en torno a esta metodología implica continuar investigando; por eso, además se ha recogido información sobre cómo se desarrollan los Proyectos de Trabajo en dos centros diferentes a los que se tenía acceso. Para realizar este acercamiento a la realidad se han utilizado distintos instrumentos como el registro anecdótico, el diario de clase, las fotografías y la entrevista grupal; permitiendo recoger información tanto del alumnado como del profesorado. Aunque esta aproximación no se ha limitado a observar, recoger y describir; sino que se han realizado inferencias, análisis y reflexiones sobre la práctica. Siendo fundamental el contraste entre teoría y práctica para poder desarrollar un mayor conocimiento y competencia profesional sobre esta metodología. Por eso, este proceso ha supuesto un aprendizaje docente y una construcción de significados.

Además, las valoraciones que se han incluido han determinado si estos proyectos observados en la práctica podían considerarse como formas inclusivas de trabajo.

Concluyendo a rasgos generales que los Proyectos de Trabajo reúnen las condiciones adecuadas para determinar que son una metodología inclusiva. Pero esta promoción de la inclusión depende de diferentes factores que los caracterizan o acompañan. Como por ejemplo, cumplir las características que los definen, emplear otras metodologías como complemento, crear materiales que permitan la accesibilidad y participación de todos, tener en cuenta el contexto y basarse en la coordinación. Donde juega un papel básico la formación y fundamentación teórica del tutor, sus experiencias y consideraciones al respecto.

De esta forma, los objetivos establecidos al inicio del trabajo se han ido cumpliendo. Paso a paso, se ha realizado una aproximación a los Proyectos de Trabajo, desde la dualidad de teoría y práctica; incluyendo una reflexión que tiene en cuenta las características de la etapa y de la propia metodología. Finalmente, se ha valorado si si pueden o no ser una metodología inclusiva en función de cómo se lleve a cabo.

Por otro lado, respecto a las limitaciones de este trabajo, se considera como principal obstáculo el reducido tiempo del que se disponía para acceder a los alumnos y al aula. Este aspecto ha dificultado la recogida de datos más concretos de ambos casos, sobre los tutores, los alumnos y las actividades realizadas.

Otra de las limitaciones ha sido el número tan pequeño de casos al que se ha podido acceder. El hecho de no haber observado más experiencias con la misma forma de trabajo en contextos diferentes ha implicado que las conclusiones a las que se ha llegado no puedan extrapolarse o generalizarse.

En relación con la prospectiva de este trabajo, a corto plazo, se podría proponer una segunda entrevista para las docentes del *Caso 1* y completar con los datos de los grupos de 1º y 3º de EI a los que no se pudo acceder. Asimismo, se elaboraría un cuestionario para que diesen una opinión más objetiva acerca de los Proyectos de Trabajo de forma individual. Ya que en la entrevista grupal del *Caso 2* se observó que las opiniones de unos y de otros influían en las respuestas y, en función de la persona que respondiese primero, las demás seguían la línea iniciada por este. De la misma manera, se facilitaría información teórica sobre los Proyectos de Trabajo a los docentes, para que les sirviese como referente, mecanismo de autoevaluación y de mejora de su propia práctica docente, en el caso de que así lo considerasen.

Pero, además a largo plazo, esta aproximación a los Proyectos de Trabajo pretende ser el punto de partida para la futura práctica docente. Es esencial el conocimiento teórico y práctico sobre una forma de trabajo para poder enfrentarse a la realidad y llevarla a cabo lo más fielmente, con las adecuaciones y adaptaciones necesarias en función del contexto, los alumnos y los recursos de los que se dispongan.

6. Referencias bibliográficas

- Balcells, M. (2014). El trabajo por proyectos: una metodología global. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 22-26.
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: ECU.
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=ES>
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Domínguez, G. (2013). *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Escarabajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J. J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144.
- Forés, A., Sánchez, J. A. y Sancho, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEEs. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214.
- Fuentes, M. I., Pinto, S. y Villarroya, E. (2012). *¡Qué idea! 4 años. Educación Infantil*. Barcelona: Anaya.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- González, J., y Criado del Pozo, M^a. J. (2009): *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. (9^a ed.) Madrid: Editorial CCS.
- González, E., Mérida, R., y Olivares, M. A. (Coords.). (2016). *Los proyectos de trabajo. Tejiendo sueños, construyendo vida en la escuela infantil*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 31-51.

- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82.
- Luna, F. (2008). El alumnado decide qué se va a trabajar. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 20-26.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. (3^a ed.) Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Mérida, R. (2006). ¡El girasol, da pipas y es una flor! *Investigación en la escuela*, 60, 53-63.
- 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.
- Mollá, J. A. y Torres, M. (2003). ¿Qué queremos aprender? *Cuadernos de pedagogía*, 321, 20-23.
- Muntaner, J. J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.
- Pozuelos, F. J. y Rodríguez, F. de P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*, 66, 5-27.

Pujol, R. M. (2007). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. (1^a ed.) Madrid: Síntesis.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Vallejo, R. (2008). De color rosa. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 26-28.

Vergara, M., Calvo, G., Franco, M. C., Garavito, C., Londoño, S., Zapata, F. y Camargo, M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.

Anexo 1

Imágenes del Caso 1



Imagen 1. Ficha propuesta por la editorial para el PT "Navidades en el Polo Norte". Los alumnos debían encontrar los elementos que no correspondían con este lugar.



Imagen 2. Alumnos creando su tapa, después de realizar una selección previa entre diferentes recetas e ingredientes en el PT "Navidades en el Polo Norte".



Imagen 3. Visita sorpresa de Cleopatra al inicio del PT "Viaje a Egipto".

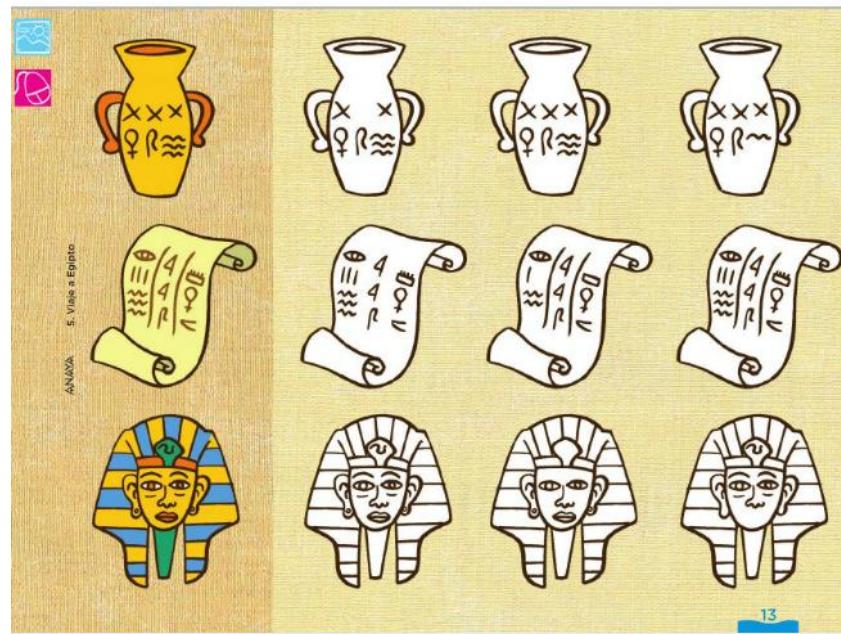


Imagen 4. Ficha que realizaron los alumnos en el PT "Viaje a Egipto". Tenían que observar el modelo y elegir de las tres opciones el que era exactamente igual para colorearlo.



Imagen 5. Actividad "movimiento animal" dentro del PT "Corren, vuelan, nadan".

Anexo 2

Imágenes del Caso 2



Imagen 6. Carpa de circo instalada en el pasillo de EI, durante el PT - "El circo"



Imagen 7. Payaso instalado en el pasillo de EI (PT - "El circo")



Imagen 8. Visita del esqueleto Rogelio al inicio del PT - "Mi cuerpo por dentro" (3ºB)



Imagen 9. Iglú y mascota "Pingu" que visitó a los alumnos de 1º y 2º durante los PT - "El frío de invierno" y "Los animales invierno", respectivamente.



Imagen 10. Fragmento del mapa conceptual del Proyecto "El circo" (Clase de 3º "B")



Imagen 11. Fragmento del mapa conceptual del Proyecto "El circo" (Clase de 3º "B")



Imagen 12. Fragmento del mapa conceptual del Proyecto "El circo" (Clase de 3º "B")

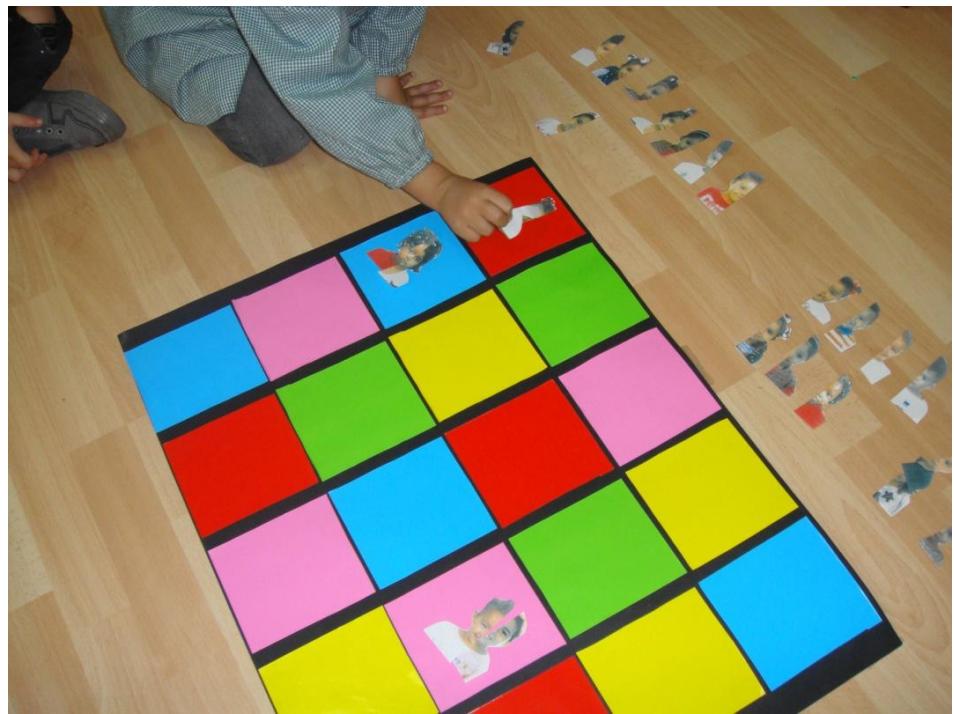


Imagen 13. Actividad plástica durante el Proyecto "Soy yo" (1º B)



Imagen 14. Resultado del trabajo grupal durante la actividad plástica del PT "Los animales de invierno" (2º curso)



Imagen 15. Alumnos trabajando en la actividad "los nenúfares de Monet" durante el PT "Las flores del jardín" (3º B)



Imagen 16. Resultado de la actividad "los nenúfares de Monet" durante el PT "Flores del jardín" (3º B)



Imagen 17. Alumno trabajando en la actividad "Mi Arcimboldo" durante el PT "Las frutas" (1º A)



Imagen 18. Adivinanza para aprender y recitar durante el PT "El circo" (2º curso)

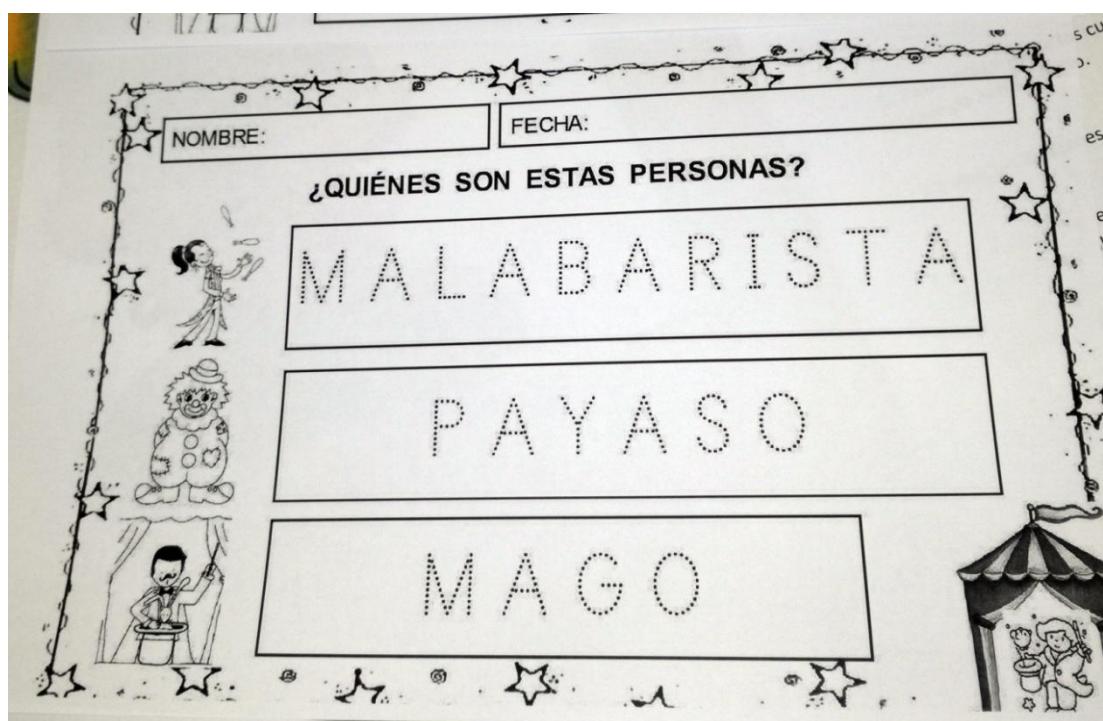


Imagen 19. Ficha que realizaron los alumnos de 3º A y B durante el PT "El circo"

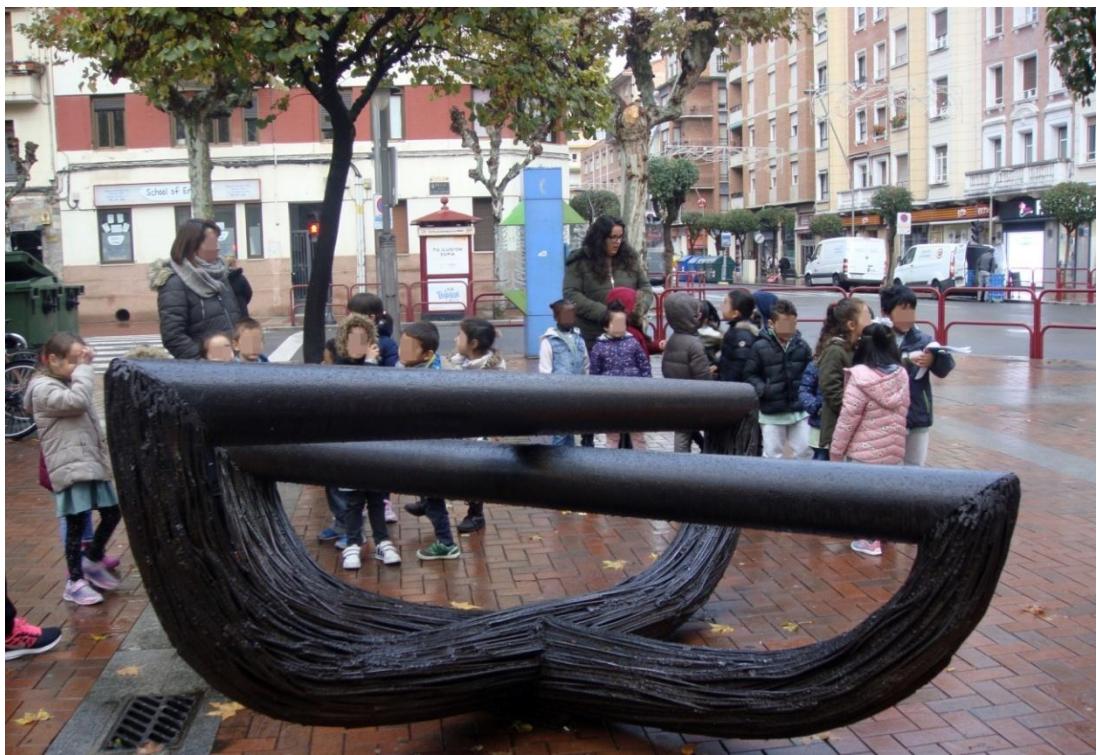


Imagen 20. Salida por el barrio de los grupos de 3º A y B; y visita a las esculturas que hay en él durante el PT "Mi barrio".



Imagen 21. Visita al circo por todos los alumnos de la etapa durante el PT "El circo".

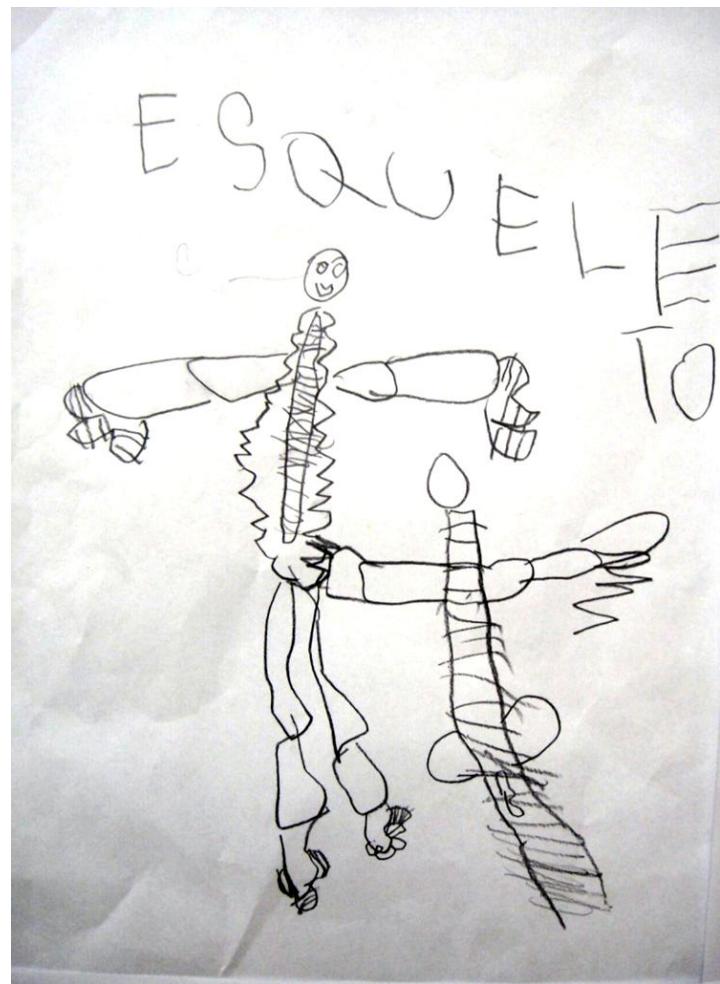


Imagen 22. Producción gráfica de un alumno durante el PT "Mi cuerpo por dentro" (3ºB)

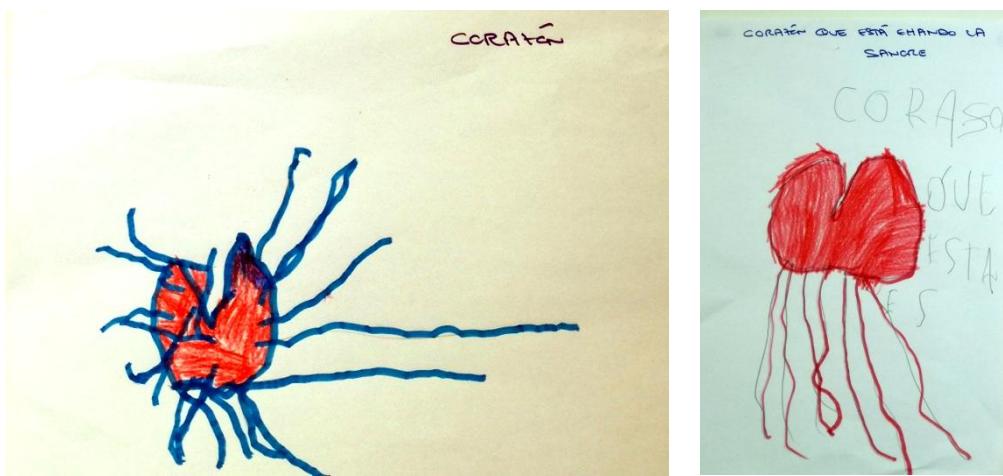


Imagen 23. Producción gráfica de un alumno durante el PT "El corazón" (3ºA)



Imagen 24. Exposición de los murales (productos finales) de los proyectos realizados bajo la temática de "Invierno"



Imagen 25. Preparación de las brochetas por los alumnos de 1º A y B durante el PT "Las frutas"

Anexo 3

Entrevista grupal del Caso 2

Esta entrevista se produjo tras realizar una de las reuniones del equipo didáctico de EI. Por eso, en ella se encontraban los cinco tutores y la maestra de apoyo. Se han nombrado por números según el orden de intervención y después se ha mantenido dicha numeración para identificar quién interviene en cada cuestión. Los núcleos de interés que han articulado el guión de esta entrevista han sido: los motivos de elección de esta metodología, la forma de organizar los Proyectos de Trabajo, su repercusión en la coordinación docente, las fases o etapas de estos, el uso de otras metodologías o formas de organización complementarias y la participación en el aula.

Entrevistador: ¿Cuáles son los motivos para elegir los proyectos como forma de organizar el trabajo en el aula?

Tutor 1: Creo que los proyectos nos ayudan a trabajar de forma global los contenidos.

En un mismo proyecto podemos abarcar las tres áreas y además hacer actividades motivadoras.

Tutor 2: Además, en nuestro caso que no partimos de ninguna propuesta editorial, esto nos da cierta libertad para elegir un poco lo que nos gustaría trabajar con los niños.

En primero es más difícil pero en tercero ya los conocemos y sabemos qué les interesa, cuáles son sus gustos individuales, cómo trabaja cada uno de ellos y qué podemos pedirles y que no.

Tutor 3: Yo creo que depende también de tu experiencia docente, yo he llevado otros métodos y también propuestas editoriales en otros centros, pero creo que esta forma de trabajar es la que mejor nos funciona con nuestro alumnado.

Tutor 4: Aunque nosotros hemos tenido suerte, al ser un colegio pequeño y ponernos todos de acuerdo, hemos podido elegir la misma forma de trabajar. Pero en otros centros ya viene establecido a nivel de centro u otros compañeros de nivel quieren trabajar de otra forma y es más difícil poder ponerlo en práctica.

Tutor 5: Creo que mis compañeros lo han explicado muy bien, es al final, una manera de buscar calidad y un sentido a lo que enseñamos, no solo dar y dar contenidos sin conexión.

Entrevistador: Todos habéis elegido los proyectos como forma de organizar el trabajo, ¿qué implica esta elección respecto a la coordinación?

Tutor 3: Bueno, sobre la coordinación es el elemento que marca la diferencia y más nosotros que determinamos unas temáticas previas conjuntas como punto de partida. La figura más importante para sacar adelante el trabajo y sobre todo los materiales se lo debemos a la maestra de apoyo.

Maestra de apoyo: Todos ponemos de nuestra parte, pero trabajar sin libros, ni editoriales, implica crear y buscar materiales. Y aunque las temáticas están definidas, en ocasiones cambia mucho de un grupo a otro. Hay que dedicar mucho tiempo para pensar cómo hacemos esta actividad, qué podemos preparar para que entiendan algunos aspectos clave... y luego además hacerlo con creatividad.

Tutor 5: Por eso dedicamos los momentos que estamos en el colegio a programar y después, en casa o las tardes de tutorías que no hay padres a buscar materiales o crearlos. Y esta forma de organizarnos nos funciona bien.

Entrevistador: ¿Por qué realizáis en todos los niveles proyectos similares basados en la misma temática?

Tutor 1: Es más fácil de esta forma programar actividades interciclo conjuntas y buscar materiales, al ser únicamente 5 clases.

Tutor 2: Sí, de esta manera nosotros pensamos una temática y en cada clase presentamos algo relacionado con esa temática, el elemento motivador. Después, en función de sus intereses y del diálogo de las asambleas esa temática se centra en uno u otro aspecto.

Tutor 3: Además, observamos que con los pequeños, sobre todo al tener grandes dificultades con el idioma, era difícil establecer los intereses o punto de partida del proyecto. Si no se propone o encauza en un tema, probablemente durante el primer trimestre no realizaríamos ningún proyecto.

Tutor 2: Al tener la misma temática en estas reuniones podemos programar actividades, buscar información juntos, concretar las salidas que vamos a hacer... trabajar en equipo, vamos.

Entrevistador: Entonces, ¿todos realizáis los mismos proyectos o es únicamente común las temáticas?

Tutor 4: Digamos que las temáticas son las mismas pero los proyectos pueden o no serlo. Hay veces que pensamos en temáticas más abiertas, porque así se pueden adecuar a cada clase y sobre todo a los contenidos que hay que dar en ese nivel. Otras veces son más cerradas y por lo tanto dan lugar a proyectos parecidos que tienen la misma línea y actividades, depende un poco de cada proyecto y temática.

Tutor 1: Digamos que la temática nos asegura que vamos a realizar un proyecto, yo antes trabajaba con mayor flexibilidad y esto suponía un caos en la planificación porque no podías tener ninguna. Podían surgir proyectos muy seguidos o en cambio, otras veces tardabas semanas en que surgiera un proyecto o en detectar que había algo que les interesaba de verdad.

Entrevistador: Porque ¿hay otros aspectos que trabajáis a parte del proyecto o todo gira alrededor de él?

Tutor 3: No, no, no todo es el proyecto, se trabajan muchas otras actividades fuera de él. Eso ya depende un poco de cada tutor, yo por ejemplo llevo una propuesta metodológica diferente para iniciar la lectoescritura.

Tutor 2: Eso es, nosotros por ejemplo intentamos que todas las actividades estén ambientadas en relación con el proyecto, en psicomotricidad contextualizamos con el proyecto, en iniciación a la lectoescritura también, lógico-matemática más de lo mismo.

Tutor 4: Además esta es una metodología pero se puede complementar con otras, todos empleamos los rincones o ambientes de aprendizaje, y luego ya otras, como el aprendizaje colaborativo que en mi caso hacemos en algunas actividades o las parejas de aprendizaje.

Entrevistador: Finalmente, en relación con la colaboración familiar ¿qué importancia le dais?

Tutor 2: La colaboración familiar en los proyectos de trabajo es algo positivo y que ayuda mucho a la hora de avanzar en la investigación o elemento que se quiere conocer. Ellos preguntan y en sus casas les dan respuestas que interpretan de una u

otra forma y luego nos las cuentan. La pena es que en este colegio no contamos con su colaboración.

Tutor 3: Por ejemplo, mi hija (en otro centro cercano a este colegio) están trabajando también por proyectos y ahora están investigando sobre las películas y el cine. Ella llevó de casa una claqueta y otros compañeros llevaron otros objetos nuevos y antiguos relacionados con el cine. Se quedan fascinados y luego nos cuenta todo en casa. Los propios objetos y materiales que llevan les ayudan a generar diálogo y reflexión sobre las cuestiones que se han planteado.

Tutor 1: Pero nosotros no tenemos esa suerte, las familias de nuestros alumnos no tienen en muchas ocasiones, ni idioma, ni conocimientos culturales, ni recursos para participar. Es el aspecto negativo con el que nos encontramos. Por eso preferimos no pedirles nada porque ya hemos podido observar los años que llevamos aquí que no hay respuesta por su parte.

Tutor 5: A veces, colaboran en preparar disfraces o hacer algunas manualidades o por ejemplo cuando hacemos fiestas temáticas en los microproyectos, pero ya sabemos las madres que son en cada clase y son muy poquitas.

Maestra de apoyo: De todas formas, por nuestra parte seguimos insistiendo, les mandamos a todos una nota cuando necesitamos su ayuda y también cuando empezamos los proyectos les informamos y dejamos abierta su posible colaboración. Nunca se sabe y a veces pueden sorprendernos.