



Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 159-176

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 20-05-2015

Fecha de aceptación: 11-12-2015

El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica.

M. Carmen Sarceda Gorgoso

Silvia María Seijas Barrera

Vanesa Fernández Román

Denís Fouce Seoane

España

Resumen

En este trabajo se realiza una aproximación conceptual a los proyectos como metodología de trabajo en la Educación Infantil. Se inicia con un breve recorrido en lo que respecta a sus antecedentes y contexto de surgimiento así como a aquellos autores considerados percusores del trabajo por proyectos, que lleva a definir qué significa, a día de hoy, hablar de proyectos.

Una vez situados en el marco teórico, se aborda la práctica de los proyectos en el aula, profundizando en elementos clave como los criterios para optar por esta metodología, el rol del profesorado, la

Project work in early childhood education: theoretical and practical approach.

M. Carmen Sarceda Gorgoso

Silvia María Seijas Barrera

Vanesa Fernández Román

Denís Fouce Seoane

España

Abstract

This paper presents a conceptual approach to the project as a working methodology in Early Childhood Education. It begins with a brief review about the background and emerging context as well as the authors considered precursors of project work. This leads us to define what today means talking about projects.

Once at the theoretical framework, it is analysed the practice of classroom projects in key elements as the criteria for choosing this methodology, the role of teachers, the organization of the learning environment (space and time), the materials and

organización del ambiente de aprendizaje (espacios y tiempos), los materiales y los recursos, y el papel del juego en ellos. Se contempla también la organización en fases, analizando tres propuestas con matices diferenciados, para finalizar con una recapitulación, a modo de síntesis, de lo presentado en el trabajo.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, Trabajo por proyectos, Aprendizaje activo, Método de aprendizaje, Método de enseñanza, Innovación pedagógica.

resources, and the role of play in them. It is also considered the organization in phases analyzing three proposals with different nuances, ending with a summing up as a synthesis of the work.

Keywords: Early childhood education, Project work, Activity learning, Learning methods, Teaching methods, Pedagogical Innovations.

Antecedentes de los Proyectos y contexto de surgimiento

Identificar el contexto de surgimiento del trabajo por proyectos es complicado, puesto que de la revisión de la literatura sobre el tema, se constata que esta metodología de trabajo no proviene de una única tradición pedagógica. Como se señala:

Son muchas las aportaciones y experiencias que lo han hecho posible, algunas de una manera muy directa y otras asumiendo un protagonismo más discreto. Los factores comunes entre estas tradiciones y, que podemos considerar como puntos de partida de los proyectos de investigación son dos: la crítica al tratamiento curricular del conocimiento y la necesidad de modificar los métodos de aprendizaje escolar (Martín, 2006, p. 10).

Ahondando sobre esta idea, debemos señalar, en primer lugar, que el origen de los proyectos surge de denunciar la distancia existente entre la escuela y la realidad, con contenidos escolares centrados exclusivamente en cuestiones académicas que ignoran y que olvidan la experiencia vital del alumnado fuera del ámbito escolar. Este modelo curricular promueve una fragmentación de los saberes y un estancamiento de los conocimientos, lo que implica que el alumnado no pueda plantearse preguntas vitales, ya que a estos interrogantes sólo se les da respuesta mediante una única disciplina. Esto haría necesario abrir las puertas de la escuela a la vida, lo supone una modificación y al mismo tiempo un cambio repentino de todo aquello que conlleva la organización curricular, fomentando una visión en la que cada niño y niña encuentre en la escuela su “lugar” donde aprender y no solo de recibir información que de nada le serviría en la vida real (Simón y Croll, 1980).

En segundo lugar, se puede considerar como origen de los proyectos la necesidad, cada vez más sentida, de un cambio, tanto en la manera de enseñar como en la de aprender en el ámbito escolar. El aprendizaje exclusivamente memorístico, centrado en prácticas repetitivas de contenidos y cuyas metodologías no respetan en ningún momento los intereses discentes y deja de lado la actividad reflexiva, se revela como ineficaz. Se demanda, por tanto, un nuevo modelo que, desde el trabajo colaborativo y la actividad del alumnado tenga en cuenta toda la dimensión procesual que implica el aprendizaje y considere no sólo lo que se busca explícitamente, sino también aquello que se encuentra.

Estas dos líneas de origen, reivindican un nuevo modo de trabajo en el que las intenciones escolares deben de atender a las necesidades de los niños y niñas, potenciando desde un primer momento su capacidad para aprender y conocer, aprovechando en todo momento promover la relación entre iguales y sobretodo favorecer su sentido crítico, dándole importancia a todas aquellas cuestiones que interesen y motiven al alumnado. Esto requiere de una metodología flexible capaz de fomentar la experimentación, observación y reflexión, sustentada en una nueva manera de entender el aprendizaje.

Las primeras aportaciones

Es difícil nombrar todas las aportaciones que han propuesto una aproximación global e interdisciplinaria al conocimiento y que han defendido la investigación en el ámbito escolar en la línea de los proyectos.

Entre las referencias obligadas a la hora de hablar de métodos globalizados y trabajo por proyectos encontramos al pedagogo Ovide Decroly. Sanchidrián y Ruiz (2010) realizan una síntesis de su pensamiento, señalando que el principio dominante de su doctrina estaba expresado en el lema “escuela por la vida y para la vida”, destacando la importancia otorgada a conocer lo mejor posible a los niños y niñas para darles la mejor educación posible, es decir, defiende una pedagogía basada en los intereses del discente. Con la finalidad de romper la fragmentación curricular, introduce los denominados “centros de interés” que permitirán la confluencia de las distintas áreas en una sola idea o conjunto de ideas. Estas ideas serán los ejes a partir de donde el alumnado realizará las actividades escolares, respetando en todo momento las capacidades y ritmos de desarrollo (Martín, 2006).

Otro autor de ineludible referencia es John Dewey. Su concepción de la educación como una reconstrucción continua de la experiencia, hace que la acción y la experiencia se constituyan en los motores del aprendizaje (Martín, 2006). Sobre esta premisa fundamental, Sanchidrián y Ruiz (2010) inciden en una de las características del pensamiento de Dewey: el carácter activo del sujeto inmerso en un proceso de actividad continua con el medio externo, en contraposición al pensamiento dominante en la época que le otorgaba un papel pasivo en su proceso de aprendizaje. Al tratarse de sujetos activos, el proceso de conocimiento gira en torno a una problemática que le sucede a este mismo sujeto con el medio externo y que para cuya resolución necesitará un esfuerzo de aprendizaje. Mediante este proceso de conocimiento será el propio alumnado el que irá construyendo las propuestas que dirigirán sus aprendizajes (Martín, 2006).

La propuesta metodológica de Dewey contiene numerosos elementos que otros autores, como William Kilpatrick, considerado como el padre del trabajo por proyectos, utilizarán en su trabajo. Kilpatrick parte de la nueva concepción del aprendizaje, estableciendo que el niño o niña no aprenderá de un modo fragmentado, sino globalmente y a partir de las situaciones de la vida cotidiana. Insiste en la importancia de que lo que se enseña, debe ser atractivo y servir de alguna utilidad para el alumnado. Es decir, todo proyecto de investigación debe tener un carácter motivacional para el alumno o alumna, pero también debe tener alguna dimensión práctica que debe mejorar algún aspecto de la realidad. Su método didáctico servirá como guía para realizar las actividades de investigación dentro de la escuela. Un método que Kilpatrick desarrollaba en cuatro fases (Martín, 2006): decidir el propósito

del proyecto, elaborar un plan de trabajo que permita su resolución, ejecutar el plan diseñado y evaluarlo.

Por último, cabe destacar a Celestin Freinet (creador de diferentes técnicas orientadas al aprendizaje y de la elaboración de proyectos consensuados que se cree que han ayudado a concretar la actual metodología por proyectos), quien veía la escuela como un espacio estimulante mediante el cual el alumnado, gracias a la ayuda de los docentes, realizaban su propio proceso de aprendizaje mediante la investigación y las relaciones entre los miembros del grupo (Martín, 2006).

De qué hablamos cuando hablamos de proyectos? Una aproximación conceptual

Según la Real Academia Española (2001) en su *Diccionario de la Lengua Española*, el concepto de proyecto se entiende como “primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva”, o “conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería”.

Este concepto ha sido trasladado al campo educativo, en donde adquiere una dimensión más amplia y connotaciones específicas. Así, desde un enfoque pedagógico, el concepto de proyecto, se define como:

Un conjunto de diversas actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de intenciones u objetivos educativos. En un sentido amplio, se trata de proponer a los niños/as que se impliquen en la realización de proyectos que respondan a su interés y que tengan sentido para ellos (Benitez, 2008, p. 2).

En esta línea, Lacueva (1997) señala que la planificación didáctica sobre un proyecto es un trabajo educativo más o menos prolongado, con fuerte participación de los estudiantes tanto en su planteamiento como en su diseño y en su seguimiento, y al mismo tiempo propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada que conduce a obtener una serie de resultados propios.

Otra conceptualización sería la que nos ofrece Pitluk (2007) quien entiende un proyecto -y más concretamente, el trabajo por proyectos en un contexto educativo- como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales. Enlazando con esta idea estaría la propuesta de Hernández (2002) desde la consideración de los proyectos como un camino que va de la información al conocimiento, el proyecto de trabajo representa un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual.

Un rasgo esencial de los proyectos radicaría en el hecho de que son actividades que forman parte de la vida de la escuela y que se implantan con la voluntad de garantizar determinados aprendizajes, de hacer más eficaz la intervención docente, de favorecer el conocimiento entre los miembros del centro, o sencillamente, de

pasar juntos un buen rato. Pero, a la vez, son actividades que encarnan valores que se proponen con intensidad a los niños y niñas que participan en ellas (Martín, 2006). Desde este posicionamiento, los grandes protagonistas sería el alumnado, resultando imprescindible que éste pueda:

Utilizar su capacidad para hacer proyectos y organizar el trabajo. Se trata, por tanto, de un método que permite que los niños se encuentren bien dentro de un montón de túneles que tendrán, poco a poco, que superar, abandonar y sustituir. En su gran capacidad de negociación entre ellos nacerá, así, una forma de inteligencia diversa, con actitudes diversas capaces de converger para dar, como fruto, muchas ideas” (Malaguzzi, 2001, p. 101).

Por tanto, la inmersión del niño en el proceso es total, exigiéndole una implicación activa, lo que le obliga “a actualizar los conocimientos previos que posee, a reestructurarlos y enriquecerlos en un proceso caracterizado por el gran número de conexiones que debe establecer entre lo que ya sabe y lo que se le enseña” (Benítez, 2008, p. 2).

Se entenderían por tanto como una posibilidad para poder establecer un horizonte. El proyecto significa darle sentido a una acción transformadora mediante una representación o a partir de una tarea (Llavador y San Martín, 2000).

De estas conceptualizaciones se desprende que el trabajo por proyectos responde a una intención organizada de un deseo de aprender de una forma natural. Los aprendizajes que se promuevan con éstos deben ser abiertos y desde un enfoque globalizador, por lo que para De Pablo y Vélez (1993) aunque el método de proyectos fuese concebido como una técnica didáctica, debería definirse actualmente como un procedimiento de aprendizaje con el que se permita alcanzar unos objetivos a partir de ciertas acciones, interacciones y recursos para así resolver una situación o problema.

El proceso de enseñanza del trabajo por proyectos debe concebirse como progresivo y en constante movimiento. Éste se materializará a través de un diseño y del desarrollo de diversas estrategias pedagógicas, entendiendo esta pedagogía como “una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos” (Prieto, 1995, p. 16).

La opción por trabajar por proyectos requiere el establecimiento de unos principios pedagógicos presentes a lo largo de todo su desarrollo y que se concretarían en los siguientes (Amor y García, 2012): el aprendizaje significativo; actitud favorable para el aprendizaje tanto por parte del alumnado como del profesorado; sentido de funcionalidad; globalidad; identidad y diversidad; aprendizaje interpersonal activo; investigación sobre la práctica; memorización comprensiva de la información; y evaluación procesal:

Sintetizando todas estas aportaciones, entendemos el trabajo por proyectos como un método pedagógico centrado en el alumnado y que el docente utiliza para responder a la necesidad que éste tiene de construir sus propios conocimientos, mediante una comunicación y un intercambio continuo de contenidos y experiencias. Sería, asimismo, un método que tiene en cuenta todos aquellos principios metodológicos importantes para la etapa de educación infantil.

Trabajando por proyectos, los niños y niñas son conscientes de que aprenden, estableciendo vínculos con sus intereses y su curiosidad, al mismo tiempo que relacionan los nuevos conocimientos con lo que ya tenían, lo que les permite ser conscientes de que todo lo que están aprendiendo está contextualizado. Hay que tener en cuenta que en el aula es necesario fomentar un clima relacional, afectivo y al mismo tiempo emocional en el que tiene que estar permitido compartir, debatir, proponer y organizar. En otras palabras, esta forma de trabajo fomentará su autonomía y los pequeños y pequeñas serán protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

La práctica de los proyectos en el aula

Trabajar por proyectos en el aula de Educación Infantil requiere clarificar y tomar decisiones que influirán significativamente en el resultado de los mismos. Su oportunidad en función de determinados criterios, el papel que debe adoptar el profesorado, la organización del ambiente de aprendizaje, los materiales y los recursos, o el papel del juego, son algunos aspectos a considerar.

Criterios para el trabajo por proyectos

La opción por trabajar sobre la base de proyectos puede ser una dinámica habitual o, por el contrario, algo que se realiza en un momento puntual. Tanto en un caso como en otro, es importante tener en cuenta una serie de criterios que contribuirán a desarrollar la potencialidad de esta práctica. Domínguez (2004) destaca tres puntos esenciales a considerar:

- Criterio **educativo**: guarda relación con el aprovechamiento de los objetivos que están prescritos para la educación infantil.
- Criterio de **oportunidad**: a medida que se va avanzando en un proyecto, pueden surgir situaciones que no teníamos pensado abordar en un primer momento y que podremos incluir en éste. Debemos incluir estos nuevos aspectos que surjan de una manera coherente y significativa, teniendo en cuenta el interés por parte de los niños y niñas.
- Criterio de **prioridades**: a medida que trabajamos en un proyecto, pueden ir surgiendo nuevos intereses que encajen en el tema en el que está centrado. Esto debemos de aprovecharlo intentando relacionarlo con lo que estamos trabajando, de esta manera conseguiremos mantener el interés.

El papel del profesorado

Apesar de que el alumnado es el protagonista en el trabajo por proyectos, el profesorado tiene un rol fundamental en la organización y desarrollo de todo el proceso, puesto que, tal y como señala Benítez (2008), éste debe ser planificado desde un enfoque que sea en todo momento globalizador, siendo de vital importancia tener en cuenta los intereses de los niños/as en todo este proceso, para así poder responder a la necesidad del saber qué y el para qué de la profundidad de todo aquello que se está

trabajando en el seguimiento de este mismo. En este sentido, la actuación que los docentes lleven a cabo han de estar dirigidas a (Decreto 330/2009):

- **potenciar** en su alumnado una serie de habilidades de pensamiento que lo ayuden a encontrarle sentido a su experiencia y a involucrarse activamente en la actividad a realizar.
- **conectar** con el saber, con el saber hacer y con el saber estar de cada alumno y alumna, para lo cual es imprescindible partir de sus esquemas de conocimiento y del significado que les atribuye.
- **mediar** entre el alumnado y la cultura, atendiendo a la diversidad del mismo y contemplando situaciones que requerirán, a veces, dirigir, sugerir, y otras acompañar.
- **intervenir** en cada caso, a partir de la observación de lo que los niños y niñas saben, del modo más próximo a los conocimientos del alumnado y ayudar a reflexionar sobre el modo de indagar lo que dice un texto, buscar pistas, buscar coherencia, etc.

La organización del ambiente de aprendizaje: espacios y tiempos

Una adecuada organización del ambiente será fundamental para un correcto desarrollo de los proyectos en el aula. En relación al ambiente de aprendizaje haremos referencia a los espacios y los tiempos, puesto que “tanto en su sentido macro como en el más reducido de la escuela, constituyen coordenadas esenciales en el diseño y articulación de cualquier experiencia educativa para niños y niñas pequeños” (Zabalza, 2014, p. 13), lo que requiere diseñar ambientes de aprendizaje gratos, afectivamente significativos y estéticamente agradables que permitan al alumnado sentirse cómodo, seguro y acogido.

En lo que respecta al espacio, en su distribución se debe tener en cuenta que los niños y niñas dispongan de lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos y para jugar y para relacionarse con los demás; espacios para actividades que requieran una cierta concentración y espacios amplios que faciliten el movimiento. El alumnado debe sentirlo como suyo para lo cual es necesario potenciar una distribución flexible del mismo, así como un aula abierta a todos. Es por todo esto que se deben tener en cuenta los espacios comunes (lo que hará que todo el mundo participe y que se le dé la oportunidad de ser responsable al alumnado de su organización, creación y uso), un lugar físico (donde colocar la información), un lugar para juntarse y debatir, y lugares para agrupamientos variados (Arias, Arias, Navaza y Rial, 2009).

En este sentido, y tal como indica Eslava (2014), con frecuencia “se piensa el espacio construido como un contenedor vacío para alojar acciones que posteriormente lo llena; nada más lejos de la realidad compleja donde todo es suceso y motivo de experiencia para sus actores, los niños” (p. 54). Por otra parte, es necesario organizar el tiempo bajo presupuestos de flexibilidad, combinando tiempos de rutinas con tiempo de actividades específicas (medios o largos) contempladas en el desarrollo de los proyectos. Un aspecto que se debe tener siempre presente es la relación que establece entre espacio y tiempo, lo que implica establecer una coherencia entre ambas dimensiones. Desde este punto de partida:

El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas (...). En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa (Iglesias, 2008, p. 53).

Los materiales y los recursos

Los materiales y los recursos se seleccionarán teniendo en cuenta su adecuación a los tipos de contenidos, a las características y necesidades específicas de cada contexto educativo y del proyecto que estemos trabajando, y, consecuentemente, a las características individuales del alumnado.

Debe procurarse que sean lo más diversos posibles y que ofrezcan múltiples posibilidades de utilización en función de las necesidades de cada situación y momento. Un aspecto importante a considerar, es el uso de materiales no estructurados, que Guerra (2013, p. 108) denomina “inusuales” o “no convencionales” y que permitirán potenciar la multidisciplinariedad y complejidad de las experiencias que se lleven a cabo, al mismo tiempo que posibilitarán acercar los aprendizajes al entorno. En relación con esto, es importante trasladar a las aulas elementos del medio natural y sociocultural que favorezcan la relación con la identidad del alumnado y creen un ambiente significativo, al mismo tiempo que despiertan el interés por explorar y experimentar.

El juego en el trabajo por proyectos

El juego es, probablemente, la actividad más importante en Educación Infantil desde una perspectiva didáctica. A través de él, se ofrece al alumnado un espacio privilegiado para la manipulación, la creación, la transformación, el establecimiento de relaciones, la manifestación de sus vivencias y experiencias, y, en definitiva, para el aprendizaje, ya que éste va a depender, en última instancia, de las oportunidades a las que tengan acceso los alumnos y alumnas.

Centrándonos específicamente en el trabajo por proyectos, el juego es un elemento clave para establecer el tipo de proyecto sobre el que queremos trabajar, puesto que es necesario que la elección de éste se realice de manera adecuada y precisa que permita contextualizar el aprendizaje del alumnado. Vázquez (1991) nos ofrece una clasificación de distintos tipos de proyectos tomando como unidad de análisis este elemento:

- proyectos de **simulación**: establecen como principal característica la realización de juegos de carácter simbólico y dramático, o que tienen como elemento esencial algo fantástico o misterioso.
- proyectos de **investigación**: a través de ellos se propone la resolución de problemas y dudas mediante la observación y la experimentación y con los que se descubre el medio natural o el propio cuerpo.
- proyectos **cooperativos**: tienen como objetivo principal que los niños y niñas aprendan juntos unos de otros, resolviendo sus propios conflictos y disfrutando de las situaciones conjuntas. Además, ayudan a fomentar las interacciones entre el alumnado para que juntos elaboren las reglas sociales.

- proyectos **tecnológicos**: basados en los juegos de construcción, que a su vez tienen como soporte el desarrollo de un plan y un diseño.

La organización en fases

El trabajo por Proyectos no es algo improvisado y que se va a crear sobre la nada, sino que éstos tienen un eje vertebrador que organiza el trabajo, algo así como una estructura base que es común a todos ellos. No son unas fases rígidas que se desarrollen de modo mecánico, ya que según el tipo de proyecto se dedicará más tiempo a unas partes que a otras.

A pesar de la diversidad de propuestas en cuanto a fases, se aprecia como existe estructura común a muchas de ellas, aunque también es posible diferenciar ligeras variaciones. Para llevar a cabo su análisis, tomaremos como referencia las propuestas de Díez Navarro (1998), Arias, Arias, Navaza, y Rial (2009) y Vizcaíno (2008).

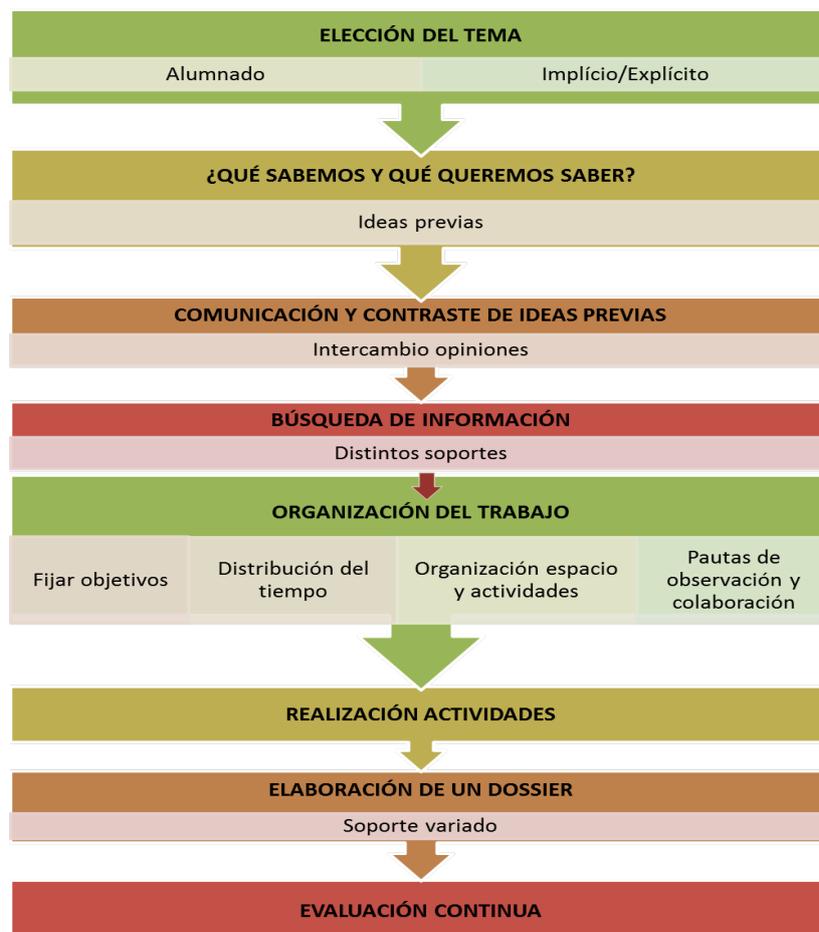
Propuesta de Díez Navarro (1998)

Para Díez Navarro (1998), un proyecto tiene unos elementos fijos que lo estructuran en su desarrollo. Las fases por las que pasa un Proyecto son las siguientes:

1. Elección del tema de estudio: este tema debe ser elegido por el alumnado. Bien de una manera explícita o implícita, el tema será elegido de formas diversas, puede venir determinado por situaciones que tienen lugar durante el juego simbólico, los recreos, las comidas, excursiones... o también por los intereses que despierten los niños y niñas en una asamblea. Para Díez Navarro (1998, p. 35) "las ideas surgen sin cesar y es importante aprovecharlas porque son la tónica del pensamiento del niño, emergen, son portavoces del momento y de cada segundo de su momento evolutivo, y no es cosa dejarlo pasar".
2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?: a través de ella comenzaremos a investigar cuáles son las ideas previas que tienen los niños y niñas sobre el tema elegido del proyecto. En esta fase también se recoge qué es aquello que se quiere saber sobre el tema.
3. Comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas: los partícipes del proyecto comunicarán que es aquello que saben. Este intercambio de opiniones debe ser fluido y coherente
4. Búsqueda de fuentes de documentación: en esta fase se buscarán las fuentes y recursos que respondan a las preguntas planteadas en fases anteriores por los niños. Las fuentes de información pueden ser diversas.
5. Organización del trabajo: esta fase corre a cargo del docente, quien organizará el trabajo de la siguiente forma:
 - Establecimiento de objetivos
 - Distribución del tiempo

- Organización del espacio
 - Organización de actividades
 - Pautas de observación
 - Pautas de colaboración con la familia y el entorno
6. Realización de actividades: en esta fase se trabajará todo lo planteado. Los docentes deben ser conscientes de dar oportunidades por igual a su alumnado y de realizar los cambios y ajustes que sean oportunos.
 7. Elaboración de un dossier: etapa en la que se recogerán los aspectos que se han ido proponiendo a partir del proyecto. Su soporte puede ser variado.
 8. Evaluación de lo realizado: aunque la evaluación debe de ser tratada durante todo el proceso de aprendizaje, en esta fase se comprobará que las preguntas planteadas formuladas por los niños y niñas hayan sido respondidas.

Podemos sintetizar estas fases gráficamente en la siguiente figura:



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Fases de un proyecto según la propuesta de Díez Navarro (1998)

Propuesta de Arias, Arias, Navaza y Rial (2009)

Otra propuesta sobre las fases de un proyecto es la que realizan Arias, Arias, Navaza y Rial (2009) sobre otra formulación anterior (Arias y Rial, 1996). A la hora de planificar las estrategias del trabajo por proyectos, es habitual distinguir una primera fase que sirve para definir lo que se debe trabajar; una segunda de desarrollo, en el que tendrá lugar la puesta en práctica del proyecto con tareas y actividades; y una tercera fase de valoración que tiene por objetivo la valoración global de todo el desenvolvimiento del proyecto y que nos ayudarán a mejorar nuestras propuestas como futuros docentes.

Las tres fases anteriormente citadas van a ayudarnos a entender y comprender mejor la realidad de un modo más sencillo. Además contribuirá a que todo el alumnado participe junto a la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Fases de un proyecto según la propuesta de Arias, Arias, Navaza y Rial (2009)

Estas tres fases comprenden a su vez una serie de tareas que pueden considerarse como subfases.

La fase de **preparación** contempla tres tareas: introducción del proyecto (punto de partida), estudio de las concepciones previas (¿qué sabemos?), y elaboración de un guion (¿qué queremos saber?).

Un proyecto nacerá de las necesidades e intereses de los niños y niñas, en respuesta a todas las preguntas que no son pocas y muy variadas. Con esto podemos decir que el punto de partida de un proyecto serán aquellas cosas o temas que preocupan o interesen al alumnado, lo que le llevará a introducirse en el mundo de las aventuras, de la exploración, teniendo siempre como referencia una realidad que le permita hacer suyo el mundo. Para Arias, Arias, Navaza y Rial (2009), los proyectos no deben ser dejados al azar, sino que tienen que estar diseñados y planificados. El proyecto se introducirá en el aula mediante el profesorado, el alumnado, el grupo, la familia, el propio centro... Los medios por los que se introduce son variados también: una carta, un folleto, un libro, una imagen, una noticia... El proyecto puede partir de una pregunta o de un problema e incluso de una situación de la comunidad educativa.

Una vez establecido el punto de partida, corresponde llevar a cabo el estudio de las concepciones previas. En este momento, el alumnado expondrá sus propias ideas sobre el tema elegido, y la información que cada uno tiene que se verá enriquecida con la del resto del grupo-clase. El diálogo, que debe ser constante, favorecerá el proceso, y permitirá que el aprendizaje se vaya construyendo poco a poco, siempre con la ayuda de todos y de todas.

Las ideas previas mostradas les llevarán a plantearse y formular hipótesis y es aquí donde comenzará el viaje. Para esto será necesario completar y descubrir nuevos conceptos, lo que permitirá que el alumnado se dé cuenta de lo que sabe y de lo que no, de lo que conoce y de lo que desconoce, contando siempre con la ayuda del maestro o maestra como punto de apoyo para guiarlo a saber más sobre el tema.

En esta fase se llevará a cabo una lista de preguntas sobre aquello que les interesa para dar lugar a un futuro índice, que servirá de gran ayuda para volver a él siempre que sea preciso.

La fase de **desarrollo** se organiza también en tres momentos secuenciales: consulta de fuentes (¿qué información necesitamos?), tratamiento de la información (¿cómo organizamos la información?), y evaluación integrada (¿qué hacemos con la información?).

En un primer momento, el alumnado se implicará en la búsqueda de información, a través de fuentes diversas, y hará un contraste de la misma, lo que hará que sea una tarea motivadora e implicará de nuevo a todos. En este proceso, espacio y tiempo serán dos elementos clave.

La siguiente tarea consistirá en su organización, para lo cual es muy importante establecer cómo se va a llevar a cabo y con quién. Este tratamiento de la información puede hacerse de diversas formas: en grupo, parejas, individual, etc. Toda la información se debe reflejar por escrito, siempre poniendo en una lista el alumnado participante en el proyecto, así como el rol que representa cada uno.

Finalmente, se llevará a cabo una evaluación integrada que implica la clasificación, justificación, ordenación, interpretación, análisis y síntesis de la información. Una vez que ya la tenemos estructurada, se debe comunicar lo aprendido al grupo-clase y se puede presentar un informe final o bien hacer uso de las exposiciones, radio, murales, etc. En esta propuesta se concede gran importancia a comunicar la información ya que así se pone al alcance de todos, al mismo tiempo que se destaca que un proyecto no tiene que tener un único resultado sino que puede tener varios.

La última fase sería la de **valoración**, que supondría una evaluación conjunta (¿qué aprendimos?). En ella se debatirán las experiencias vividas, y será aquí donde se elabora lo que las autoras definen como “Libro o Álbum del proyecto” que servirá para reconstruir lo vivido. En este punto se hablará de evaluación formativa, integrada y continua. Pero se hace hincapié en que esta evaluación tiene un doble sentido: dar a conocer todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (a través de autoevaluación, evaluación mutua, y coevaluación), y observar y valorar cómo y qué aprende el alumnado (autoevaluación, evaluación de grupo, y evaluación externa). Es importante realizar y compartir un debate final en el que se comentarán los resultados y se responderá a una última y clave pregunta ¿qué hemos aprendido?.

Propuesta de Vizcaíno (2008)

Vizcaíno (2008) realiza una propuesta en la que estructura el trabajo por proyectos en nueve fases: planificación y desarrollo de las ideas; organización y propuesta de las actividades; organización del espacio; organización del tiempo; recopilación y estudio de la información; materiales y recursos; elaboración de las actividades; síntesis y evaluación; y elección del siguiente tema:



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Fases de un proyecto según la propuesta de Vizcaíno (2008)

Las ocho primeras fases se tratan de la misma manera que en las propuestas anteriores. Sin embargo en ésta se incluye la elección del siguiente tema y del siguiente proyecto, lo que permitirá pensar por adelantado diferentes posibilidades que permitan anticiparse a la acción.

Para finalizar

El trabajo por proyectos en Educación Infantil es una opción que puede posibilitar al alumnado un proceso de aprendizaje que vaya más allá de la acumulación de información, y que trascienda esta dimensión para integrar los conocimientos con experiencias reales, lo que les permitirá desarrollar competencias que orienten su forma de actuar y de vivir, al mismo tiempo que facilita la necesaria actitud favorable hacia el aprendizaje.

Desde un enfoque globalizador, los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen como punto de partida situaciones globales, situaciones comunicativas, conflictos o cuestiones sociales, intereses comunes... en los que se pondrán en juego los contenidos de las diferentes áreas, siendo éste un principio que sustenta todo el proyecto.

A través del desarrollo de aprendizajes significativos, sobre la base de sus conocimientos, de sus hipótesis, de sus experiencias..., podrá establecer vínculos con lo que ya sabe, dándole además a esos nuevos conocimientos una perspectiva funcional, concreta y útil que le capacite para resolver los problemas que se le vayan planteando y, de esta manera, generar nuevos aprendizajes. Y esto desde un enfoque en el que el avance hacia el desarrollo de la identidad personal se conjuga con la atención a la diversidad de cada niño y niña a partir de la integración de los intereses individuales con los intereses colectivos que resultan del proyecto. El trabajo en equipo, con el juego en su base, se convierte en el recurso imprescindible para promover el contraste, el debate, la toma de decisiones que promoverán que los pequeños y pequeñas se conviertan en un pequeño investigador que construye su propio conocimiento y, por ende, su mundo.

Esta labor de investigación se muestra como fundamental para el, culminando con un proceso de evaluación fundamentada en la reflexión en el que se hacen explícitos los nuevos aprendizajes llevados a cabo.

Todo esto hace posible el trabajar por proyectos. Sin embargo, y aunque el surgimiento de esta metodología se remonta hace más de 100 años, lamentablemente no se puede afirmar que sea una práctica extendida a día de hoy, lo que hace que nos formulemos una pregunta: ¿por qué?. Las hipótesis son muchas: desconocimiento, falta de costumbre, miedo a no saber hacerlo bien, las propias características de la institución escolar, los resultados de aprendizaje “menos visibles” a corto plazo, etc.

Sin duda la lista podría ser mucho más larga. Hay numerosos factores que están incidiendo en que el trabajar por proyectos sea una realidad casi anecdótica en las aulas de Educación Infantil cuando lo deseable sería mostrar otra cara en la que fuese una praxis cotidiana. Probablemente la situación pueda cambiarse, pero hará falta que se hagan más visibles las prácticas que se llevan a cabo, que la comunidad educativa en su conjunto conozca todas las potenciales del trabajo por proyectos, de manera que desde la participación y colaboración de todos se inicie un nuevo camino.

Rreferencias bibliográficas

- Amor, A. y García, M.T. (2012). Trabajar por proyectos en el aula. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(1), 127-154
- Arias, A. y, M.D. (1996). *Traballar por proxectos nas aulas de infantil e primaria*. Vigo: Xerais
- Arias, A.; Arias, D.; Navaza, V. y Rial, D. (2009). *O traballo por proxectos*. Santiago: Xunta de Galicia
- Benítez, A. (2008). El trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 12, 1-12
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el curriculum de la Educación Infantil en Galicia (DOG de 23 de junio)
- De Pablo, P. y Vélez, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Alhambra-Longman.
- Diez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Domínguez, G. (2004). *Proyectos de trabajo: Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 51-80.
- Guerra, M. (2013). Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 105-120
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de Trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, (310), 78-82.
- Iglesias Forneiro, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Lacueva, A. (1997). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187.
- LLavador, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar: bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender: cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Pitluk, L. (2007). *La planificación didáctica en Educación Infantil*. Sevilla: MAD.
- Prieto, D. (1995). *La comunicación en Educación Infantil*. Buenos Aires: Stella.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.

- Simon, B. y Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Vizcaíno, I. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años)*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Zabalza, M. (2014). Tiempos y espacios en la educación infantil. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 13-15.

Artículo concluido el 19 de mayo de 2015

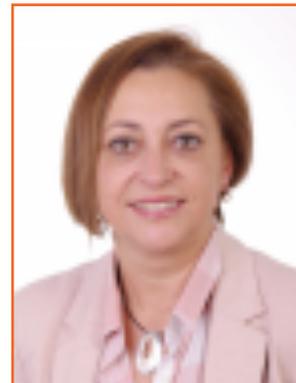
Sarceda, C.; Seijas, S.; Fouce, D. y Fernández, V. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 159-176.

Disponible en <http://www.reladei.net>

M^a Carmen Sarceda Gorgoso

**Universidad de Santiago de Compostela
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
España**

E-mail: carmen.sarceda@usc.es



Doctora en Filosofía en Ciencias de Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, actualmente es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de Lugo, donde centra su docencia en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil y en el Máster de Secundaria. En lo que respecta a investigación, forma parte del Grupo de Estudios para la Formación e Inserción Laboral (GEFIL) de la USC y ha participado en distintos proyectos de convocatorias competitivas de las que se derivan diferentes publicaciones científicas. Desarrolla también labores como revisora/evaluada de originales de revistas especializadas de educación y es miembro, desde hace años, de comités de Congresos de ámbito Internacional.

Silvia María Seijas Barrera

Xunta de Galicia
Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria
España

E-mail: silviaseijas92@edu.xunta.es



Graduada en Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela (España) en el año 2014, completando esta formación con cursos sobre Recursos didácticos y psicopedagógicos, Dinámicas de relación interpersonal en el aula, Atención a la diversidad en el marco de la programación por competencias y Metodología de Pequeños Proyectos como Herramienta Didáctica y Psicopedagógica en Educación Infantil. Actualmente es maestra en el CEIP San Miguel de Reinante, en Lugo.

Vanesa Fernández Román

Escuela Infantil "Lucus Baby"
España

E-mail: vanesafroman@gmail.com



Graduada en Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela (España) en el año 2014. Ha realizado diversos cursos con la finalidad de seguir formándose como maestra de educación infantil: Curso Integración de la Pizarra Digital Interactiva Smart Board en el Aula, Metodología de Pequeños Proyectos como Herramienta Didáctica y Psicopedagógica en Educación Infantil, Psicología infantil: Experto en Conducta y Desarrollo en niños, y Herramientas de Autor para la Creación de Contenidos Didácticos Interactivos. Actualmente ejerce como maestra en la Escuela Infantil "Lucus Baby" (Lugo).

Denís Fouce Seoane

Universidad de Santiago de Compostela

España

E-mail: denis.fouce@rai.usc.es



Graduado en Maestro de Educación Infantil, ha completado su formación inicial con actividades vinculadas a la *Resolución de conflictos en el aula* y *Uso de las TICs en educación*.