



REDIE. Revista Electrónica de
Investigación Educativa

E-ISSN: 1607-4041

redie@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California
México

Balongo González, Elena; Mérida Serrano, Rosario

Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil

REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 2, abril-junio, 2017,
pp. 125-142

Universidad Autónoma de Baja California
Ensenada, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550741011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Vol. 19, Núm. 2, 2017

Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil

Work Projects: An Inclusive Methodology in Pre-School Education

Elena Balongo González (1) baqoe24@hotmail.com
Rosario Mérida Serrano (2) ed1meser@uco.es

(1) Fundación Proyecto Don Bosco
(2) Universidad de Córdoba
(Recibido: 17 de febrero de 2015; Aceptado para su publicación: 12 de noviembre de 2015)

Cómo citar: Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>

Resumen

La presente investigación se desarrolló en un aula de Educación Infantil de un centro público de la provincia de Almodóvar del Río, Córdoba, España.¹ Es una investigación cualitativa que, a través de un estudio de caso, explora la capacidad de la metodología de Proyectos de Trabajo (PT) para desarrollar actividades inclusivas que permitan atender la diversidad del alumnado. Se han utilizado entrevistas semiestructuradas y la documentación pedagógica como instrumentos de recogida de información. Los resultados revelan que los PT respetan los intereses del alumnado, incrementando su motivación e implicación en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Educación infantil, método de proyectos, inclusión educativa.

Abstract

This qualitative study, carried out in a pre-school education classroom of a public school in the province of Almodóvar del Río, Córdoba, España, uses a case study to explore the possibilities offered by the methodology of work projects in developing inclusive activities that attend to a diverse student population. Semi-structured interviews and teaching documentation were used as instruments to collect data. The results show that work projects are consistent with students' interests, which increases their motivation and engagement in the learning process.

Keywords: Pre-school education, project method, inclusive education.

¹ La investigación se desarrolló en un aula de infantil con 19 alumnos, cuya tutora es Mari Cruz León Peralbo, perteneciente al CEIP "Luis de Góngora", en el marco del Proyecto de Investigación Educativa aprobado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, denominado RIECU: Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad para el desarrollo de competencias profesionales (PIV-012/13).

I. Introducción

El término *diferencia*—a veces de forma errónea— se identifica con conceptos como desigualdad, exclusión y marginación; dichos conceptos refieren a situaciones que se salen de la norma establecida para el grupo. El error de atribuir a la *diferencia* un matiz peyorativo sólo se puede contrarrestar con un enfoque inclusivo que permita que el aula se convierta en un contexto que aproveche estas diferencias como elemento enriquecedor de las interacciones colectivas, al tiempo que respeta la idiosincrasia individual de quienes la forman (Arnaiz, 2012; Blanco, 2008).

En este sentido, el concepto *diversidad* hace referencia a que toda persona tiene necesidades propias y específicas, y que en el ámbito educativo va a requerir la construcción de experiencias de aprendizaje personales, basadas en una atención pedagógica individualizada que permita ajustarse a los diferentes estilos, intereses y enfoques de aprendizaje (Fernández, 2011; Fernández, 2013; García, 2008; Jiménez, 2005; Torres, 2012; Torres, 2008).

Partimos del hecho de que la *diversidad* ha sido concebida como un término que alude casi exclusivamente a la educación especial (Bersanelli, 2008), quedando relegada a una concepción parcial y sesgada, que se centra en la limitación y la discapacidad, y se identifica con personas con déficits que, generalmente, se perciben como elementos obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Araque y Barrio, 2010; Díaz, 2008; Torres, 2008).

En el transcurso de los años, fruto de la investigación psicopedagógica y a través de las diversas leyes educativas (LOGSE, 1990; LOE, 2006), se va transformando la perspectiva de educación especial por una concepción centrada en las necesidades del alumnado. El foco se establece ahora en la ayuda pedagógica ajustada a las diferentes necesidades del alumnado.

Un paso más es la atención a la diversidad, entendida como un enfoque educativo capaz de incluir y dar respuestas personalizadas a las diferencias propias de cada discente. Por lo tanto, se demandan cambios sustanciales en la planificación y desarrollo de los escenarios educativos, donde la pluralidad sea el eje y principio inspirador de la organización del currículum, del centro y del aula (Arnaiz, 2012; Torres, 2008).

Se apuesta por una educación inclusiva sustentada en metodologías participativas, que ofrezca las mismas oportunidades a todo el alumnado para alcanzar su máximo desarrollo competencial (Díaz, 2008; Faas, 2013; Simone, 2002). De este modo, los centros escolares deben concebirse como espacios donde se ha de aprender a convivir con la diferencia transformando, en su caso, las percepciones, concepciones y estereotipos existentes. La alternativa pedagógica, pues, se centra en construir una escuela más optimista y solidaria, en la que la respuesta educativa vaya dirigida hacia todo el alumnado, y no sólo a aquel que presente algún problema o dificultad a lo largo de su proceso educativo (Araque y Barrio, 2010; Torres, 2012).

II. Marco teórico

La escuela constituye un núcleo donde se concentran diferencias culturales y personales, realidad que debe concebirse como contexto de experiencias enriquecedoras que contribuyen al desarrollo integral de los sujetos, y donde las emociones pueden cobrar gran relevancia, favoreciendo o dificultando la adquisición de nuevos aprendizajes. (García, 2008; López, 2012; Pujolàs, 2012).

Se inicia así un proceso que pone de manifiesto la necesidad de favorecer una serie de modificaciones en los modelos de enseñanza tradicionales promoviendo dinámicas funcionales mucho más flexibles (Arnáiz, 2012; Echeita y Sandoval, 2002; Jolibert, 2000; Torres, 2012). De este modo, se puede señalar que:

(...) en una escuela inclusiva es fundamental que el alumnado viva experiencias de colaboración, de participación y de reflexión (autorreflexión) crítica en las aulas y centros educativos y que la relación con el profesorado sea cálida y amable, a la vez que exigente; de manera que el

currículum oculto no traicione los fines educativos pretendidos (Chisvert, Ros y Horcas, 2013, p. 22).

Puede decirse, entonces, que la concepción de la educación se enmarca en un proceso de socialización (Caselles, 2004) donde se ponen en relación varios sujetos e interaccionan aspectos relacionados con las diferencias o características particulares de cada persona, aquellas que nos hacen únicos y que dan lugar a que la educación deba asumir un papel principal en las mismas, solventando posibles desigualdades (Faas, 2013; Shain, 2013; Simone, 2002).

2.1 La educación infantil como etapa fundamental para inclusión

La etapa de Educación Infantil comprende una de las etapas de mayor relevancia en cuanto al desarrollo de la persona, ya que en ella los menores están empezando a configurar su identidad, a conocer el mundo que le rodea y asentar las bases de los aprendizajes posteriores (Franco, Melo y Apolónio, 2012; Santos y Bolsanello, 2012). Además, este período educativo supone una de las fases donde el principio de equidad y el efecto compensador de posibles desigualdades resulta más efectivo, contribuyendo a la mejora de su futuro personal y académico.

En este sentido, es relevante tanto el tener presente los aspectos que componen el currículum de Educación Infantil, analizando pormenorizadamente cada uno de sus apartados (Gervilla, 2006), como la necesidad de fomentar la cualificación del profesorado, promoviendo así la reflexión sobre la práctica de sus aulas. Asimismo, debe destacarse el papel de las familias en esta etapa educativa, con el fin de establecer las bases de comunicación y colaboración con ellas, dando lugar a una verdadera comunidad escolar (Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori y Algozzine, 2012).

2.2 Los PT: un cambio hacia la educación inclusiva

Se mencionó ya que es necesario cambiar la formación del profesorado para hacer frente a las nuevas necesidades de la sociedad y promover cambios metodológicos en los centros educativos (Fernández, 2013; Imbernón, 2004; Rodrigues y Lima-Rodrigues, 2011). El enfoque socioconstructivista del aprendizaje (Coll et al., 2007; García, 2008; Pujolàs, 2012) indica que el alumnado aprende cuando participa y se implica efectivamente en la adquisición de nuevos aprendizajes, estableciendo una relación sustantiva y no arbitraria entre sus esquemas de conocimiento iniciales y el nuevo material de aprendizaje, consiguiendo de esta forma aprendizajes significativos y relevantes. En este mismo marco teórico el aprendizaje cooperativo demuestra que no sólo se produce aprendizaje derivado de la intervención de una persona adulta, sino que el alumnado aprende entre sí mediante la ayuda y la colaboración interpersonal (López, 2012; Pujolàs, 2012). Desde este enfoque el aprendizaje es considerado como un proceso activo que el alumnado elabora a través de actividades, aprendiendo a resolver situaciones problemáticas en colaboración con otros compañeros y compañeras, construyendo así sus propios significados de los contenidos que incluye el currículum escolar (Coll et al., 2007; Lerner, 2001).

Los PT son una metodología que se enmarca en esta concepción teórica y se conciben como:

Una propuesta de aprendizaje de carácter global que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente (Mérida et al., 2011, pp. 66-67).

Se considera, por lo tanto, una metodología de investigación-acción, que demanda que la organización del currículum sea flexible, transdisciplinar y globalizado, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado, y reclamando una evaluación continua para su adecuado funcionamiento (Domínguez, 2004; Mérida, Angulo, Jurado y Díz, 2011; Mérida et al., 2011).

El desarrollo de un PT incluye una serie de fases como: 1) selección por parte del alumnado del tema a trabajar; 2) asamblea inicial sobre el tema: motivación y exploración de ideas previas; 3) cartas a las familias solicitándoles colaboración; 5) expresión de las ideas previas dando respuesta a dos preguntas básicas: ¿qué sabemos? y ¿qué queremos saber?; 6) búsqueda de fuentes de documentación; 7) organización y planificación del trabajo: realización de actividades; 8) confección del mapa de conceptos; 9) elaboración de un *dossier* con todo lo trabajado sobre el tema; 10) evaluación: ¿qué hemos aprendido?

Todo este proceso favorece trabajar por competencias, incluyendo los intereses y la motivación del alumnado desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se potencia un desarrollo integral, puesto que se trabajan de forma simultánea las dimensiones cognitiva, social, emocional y física (Arnaiz, 2012; Díez, 2012; Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013). Por ello, la metodología por proyectos se puede concebir como una alternativa de futuros cambios en la docencia, planteándose como una innovación relevante en la didáctica de Educación Infantil (Blanco, 2008; Domínguez, 2004), y llegando a considerarse como una propuesta adecuada para responder a la diversidad existente actualmente en las aulas (Jolibert, 2000; Mérida, 2009, 2010; Mérida, Angulo y Gil, 2008; Mérida, González y Olivares, 2012a).

III. Metodología

El problema de investigación de este trabajo se concreta en: ¿Facilita el método de Proyectos de Trabajo (PT) la creación de contextos educativos inclusivos en las aulas infantiles?

Para operativizar el problema de investigación planteamos una serie de hipótesis exploratorias que permiten focalizar nuestra mirada en aspectos más concretos como:

- ¿Favorecen los PT la libre expresión del alumnado respecto al tema a investigar en el aula?
- ¿Las estrategias o situaciones de enseñanza-aprendizaje utilizadas favorecen la inclusividad en el desarrollo del PT?
- ¿Qué tipo de evaluación se lleva a cabo para favorecer la igualdad de oportunidades del grupo clase?
- ¿Qué tipo de dificultades podemos encontrar a la hora de poner en marcha un PT?

El trabajo se enmarca en la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (RIECU), creada durante el curso escolar 2008/2009. Su organización depende de tres instituciones encargadas de la formación docente: la escuela, el Centro del Profesorado (CEP) y la universidad. Participan tres profesoras del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, dos asesoras de Educación Infantil del CEP y maestras expertas en la aplicación del método de PT en las aulas infantiles de tres a seis años.

La RIECU actúa como una comunidad de práctica (Mérida, 2013) que pretende establecer cauces de colaboración entre la formación inicial y continua, para superar la brecha entre la formación teórica y la actuación práctica de los profesionales docentes (Mérida, González y Olivares, 2012b).

Participantes. Se seleccionó un aula de Educación Infantil de un centro rural situado a 22 kms de la capital de Córdoba. Los criterios de selección fueron: 1) amplia trayectoria de la maestra en la aplicación de PT en Educación Infantil; 2) voluntad y disponibilidad para formar parte del estudio; 3) pertenencia a RIECU; y 4) alto nivel de diversidad que posee el aula (diferentes ritmos de aprendizaje, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado de diferente origen étnico, acusadas diferencias de comportamiento y alumnado de altas capacidades).

Participaron en el estudio 19 sujetos (8 niños y 11 niñas) de 5 y 6 años, cuya maestra utiliza los PT como metodología de enseñanza-aprendizaje. Se trata de alumnos que han trabajado desde los tres años con la metodología de PT con la misma profesora.

El equipo de investigación estuvo formado por: 1) la maestra del aula experta en PT; 2) la alumna de Grado de Magisterio (quien realizaba sus prácticas en el aula investigada y fue la encargada de realizar la

observación participante que quedó registrada mediante la documentación pedagógica); 3) la profesora universitaria (quien asume el rol de investigadora); y 4) la alumna de Máster (con el rol de aprendiz de investigadora y encargada de realizar las entrevistas semiestructuradas, analizar la documentación pedagógica y elaborar el informe de investigación) (ver figura 1).



Figura 1. Componentes del Equipo de investigación

Es una investigación exploratoria y descriptiva que se enmarca en un paradigma de investigación cualitativa (Flick, 2004), analizando una unidad social mientras sus protagonistas interaccionan en su ambiente natural. Se utilizó un estudio de caso tratando de profundizar en los significados de quienes comparten el aula. Asimismo, se tuvieron presente los resultados obtenidos en unos cuestionarios realizados por la maestra a las familias de cursos anteriores, donde expresaron sus vivencias al participar en la metodología de PT (Bravo et al., 2013). Las diferentes fuentes de información muestran la misma realidad visualizada desde distintos ángulos, lo que permite cotejar la información y triangular los datos para conseguir mayor credibilidad en las conclusiones obtenidas.

Instrumentos. Se han utilizado dos instrumentos de recogida de información: 1) Entrevistas semiestructuradas realizadas a la maestra experta en PT y a la alumna de Magisterio que realiza sus prácticas en el aula investigada durante un periodo de dos meses; 2) Documentación pedagógica, que incluye fotografías y producciones de los niños y niñas realizadas por la alumna de Magisterio, así como los resultados de los cuestionarios realizados a las familias por la maestra. Analizándose todo posteriormente por la alumna de Máster bajo la supervisión de la profesora universitaria (figura 2).

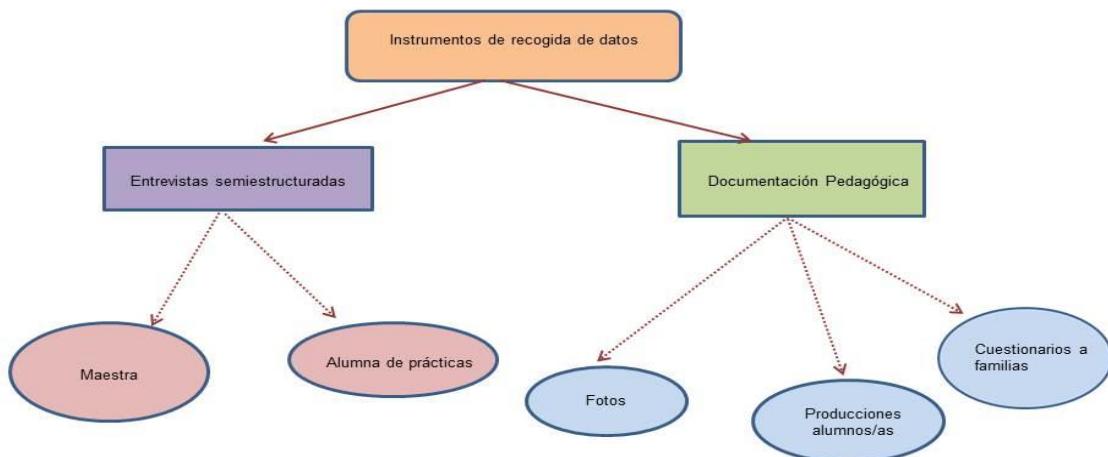


Figura 2. Instrumentos de recogida de información

Se utilizaron dos técnicas para analizar los dos tipos de datos disponibles: 1) Textuales, obtenidos de la transcripción de las entrevistas junto con los resultados de los cuestionarios a las familias, y 2) Visuales, conformados por las imágenes captadas por la alumna de prácticas mientras realizaba una observación participante en el aula.

Los datos textuales han sido analizados mediante análisis del discurso (Flick, 2004). A través del software informático Atlas.ti, (San Martín, 2014) se han establecido unidades de análisis de diferente amplitud, a las que se les asigna un código alfanumérico: 1) dimensiones, que son unidades más macro y se identifican con los temas planteados en cada una de las hipótesis exploratorias; 2) categorías, emergen de los datos y son aspectos más concretos relacionados con cada una de las dimensiones. Ambas unidades son codificadas y articuladas en una matriz hermenéutica que es utilizada como eje y esquema analítico de los datos recopilados.

Los datos visuales han sido analizados mediante análisis de contenido, y están clasificados en función de la matriz hermenéutica, con el fin de cotejar, complementar o reforzar los significados desvelados en las entrevistas.

El proceso de categorización de los datos se realizó por un acuerdo interjueces del siguiente modo: la alumna de Máster propuso unas categorías que fueron supervisadas por la profesora universitaria. Una vez consensuadas las categorías fueron presentadas a la maestra experta en PT y a la alumna de grado. Las categorías aceptadas por unanimidad pasaron a formar parte de la matriz hermenéutica y las discrepantes se desestimaron (ver tabla I).

IV. Resultados

Tabla I. Matriz hermenéutica resultante

Dimensiones	Categorías
1. Inclusividad y elección del tema del PT	1.1 Libre expresión en la asamblea/surge de forma natural 1.2 Situación desencadenante 1.3 Elección por votación 1.4 Actitud de la docente 1.5 Interés y emoción por el aprendizaje 1.6 Conflictos sociocognitivos
2. Inclusividad en el análisis de ideas previas	2.1 Expresión y análisis de las ideas previas 2.2 Elaboración en equipo del mapa de conceptos
3. Inclusividad en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	3.1 Propuestas por el alumnado 3.2 Propuestas por la maestra 3.3 Propuestas por las familias 3.4 Globalizadas
4. Inclusividad en la evaluación del PT	4.1 Contraste ideas iniciales-finales 4.2 Evaluación continua 4.3 Evaluación sumativa 4.4 Evaluación personalizada
5. Dificultades para la inclusividad a través de los PT	5.1 Resistencias por parte del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

La primera dimensión hace referencia a la inclusión de los distintos intereses manifestados por el alumnado en relación a la elección del tema del PT. En este sentido se aprecia que en el aula existe una diversidad manifiesta, que es atendida desde la elección del tema objeto de estudio. En esta aula se da la oportunidad de que sea el grupo clase quien decida por mayoría. En esta metodología los contenidos no son impuestos por el profesorado o por el orden del currículum establecido sino que son los intereses del alumnado los que prevalecen y definen el tema a estudiar. Se les daba la oportunidad de expresar las propuestas personales a través de la asamblea inicial, logrando la implicación en el aprendizaje y despertando el interés del grupo hacia un nuevo tema que, posteriormente, sería elegido por consenso. La maestra lo explicó del siguiente modo:

Pues nada, una asamblea de manera natural, como la que tenemos todos los días... empieza con una lluvia de ideas. Sencillamente se va recogiendo en un cuaderno, y ellos empiezan a hablar con sus turnos de palabras, pero con mucha libertad (...) (E1M 1.1).

La situación desencadenante que da origen a un nuevo PT, además de la asamblea inicial, puede ser cualquier otra circunstancia que ocurra tanto en el contexto escolar como familiar. Un viaje, una película, un acontecimiento social, una reunión familiar o cualquier otra circunstancia vital puede captar la atención del alumnado, y convertirse en objeto de interés para poner en marcha una indagación que les permita conocer más sobre un determinado fenómeno.

La elección del tema se ha elegido cuando eran muy pequeñitos pues porque había... llegaba un "elemento mágico" al aula o porque había una cuestión que a ellos les llamaba mucho la atención, o un problema muy serio... pero este sencillamente ha sido, ha terminado un trabajo, ¿qué trabajo de investigación comenzamos? (...) (E1M 1.2).

Dado el alto nivel de diversidad en el aula, el alumnado propone diferentes temas para investigar. Para llegar a un acuerdo se establece un sistema de votación con el fin de que la elección sea democrática, prevaleciendo la opinión de la mayoría del grupo. Este sistema se modifica de un tema a otro para seguir captando el interés del grupo desde el inicio.

La variante de este año, o de este curso ha sido, aah... y este tema en concreto, ha sido el votar como las personas mayores. En una urna, que tenemos en el centro y... y... y dibujar o escribir ese

voto, meterlo en la urna, y luego tener como una especie de secretario que iba anotando y otro que iba contando los votos. Les ha hecho mucha ilusión, ha sido algo nuevo (...) (E1M 1.3).



Figura 3. Proceso de votación del nuevo tema del PT

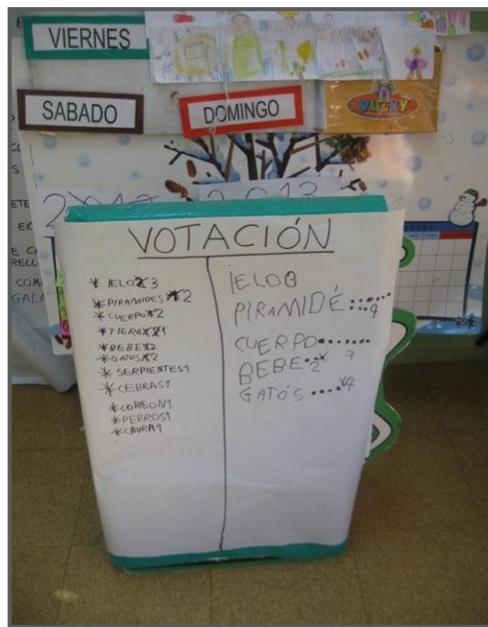


Figura 4. Resultados del proceso de la votación del nuevo tema del PT

La siguiente categoría relacionada con la inclusividad de las voces de los niños en la elección del tema del PT tiene que ver con la actitud que adopta la maestra, quien se centra en esta fase en intentar lograr la participación equitativa del alumnado de manera efectiva, utilizando estrategias argumentativas y de diálogo, así como regulando la participación del grupo y reconduciendo el tema para evitar dispersiones. Ella lo expresa de la siguiente manera:

(...) hacemos turnos, y cuando ya la mayoría han hablado y creemos que ya empiezan a quedarse rezagados algunos, que no hablan, empezamos a hacer como una especie ya de ronda... y... luego preguntar directamente al que no hable "tú qué opinas, tú qué piensas". (E1M 1.4).



Figura 5. Participación en la asamblea

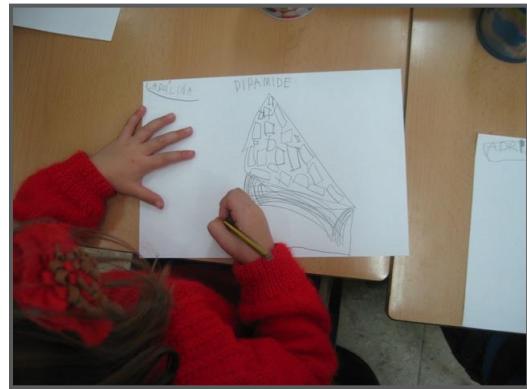
En este sentido, la docente se encarga de fomentar la expresión e intereses de todos, así como de ir dando forma a las inquietudes que manifiesta el grupo concretándolas en un tema, en torno al cual girará el PT. Se plantea el dilema de la limitación de su intervención, tratando de moderar sus expresiones orales para no colonizar el espacio expresivo del alumnado, y fomentar de este modo el flujo comunicativo de los niños. Su labor más relevante no es suministrar información, por el contrario, el arte de hacer preguntas se convierte en una herramienta para activar la controversia e incitar la aparición de conflictos sociocognitivos al confrontar puntos de vista discrepantes.

(...) el tema de la pregunta es crucial. Cómo preguntamos, cómo es nuestra actitud cuando preguntamos, cómo lo formulamos (...) (E1M 1.5).

El hecho de que sean los niños los responsables de la elección del tema a trabajar garantiza desde el inicio un alto interés en el desarrollo de las siguientes fases del PT. Es decir, se muestran emocionados con el proyecto que van a emprender, implicándose activamente en las actividades del aula e incluyéndose las emociones y preferencias como elementos generadores de nuevos conocimientos. La misma profesora lo comenta:

Están interesados en el tema porque lo han elegido. Ellos se van a hacer responsables y autónomos, porque empiezan ya a pensar por ellos mismos a partir de ahí: "Yo lo he elegido, yo soy responsable de esto" (...) hacerlos ver y sentir que sus curiosidades tienen respuesta, que buscan y encuentran en muchos lugares (...) (E1M 1.6).

La segunda dimensión de la matriz hermenéutica hace referencia al análisis de las ideas previas que posee el alumnado y que suponen el punto de partida para plantear nuevos aprendizajes. La docente potencia la conexión de las ideas previas con los nuevos materiales de aprendizaje para que se establezca una relación sustantiva y se consigan aprendizajes significativos. Percibe que existe una enorme variabilidad de ideas por parte del alumnado, fruto de sus experiencias previas, su nivel de desarrollo, su estimulación familiar, etc.; la docente analiza el discurso que el alumnado ha expresado en la asamblea inicial y establece niveles. Clasifica las ideas en erróneas, incompletas y acertadas, y completa este análisis con los dibujos sobre el tema realizados por los discentes. De este modo la "radiografía inicial" incluye puntos de partida diferentes, permitiendo un mayor ajuste a los diferentes ritmos de aprendizaje.



Figuras 6 y 7. Niños elaborando las ideas previas que poseen sobre “Las Pirámides”

(...) y la forma de recoger esas ideas previas fue la asamblea, yo grabé con el portátil y las dos (alumna de prácticas y maestra) cogiendo en la libreta, trascribiendo lo que cada niño tenía o pensaba. (E2A 2.1).

Para visualizar los conocimientos de partida de los integrantes del aula se realizó un mapa de conceptos grupal que incorporó las distintas ideas del alumnado, conviviendo ideas elaboradas con otras más rudimentarias, ideas acertadas con erróneas. Nada se desestimó porque se aplicó el principio de la fertilidad pedagógica del error. El mapa refleja gráficamente la diversidad del aula, y aprovecha las distintas capacidades, intereses y competencias del alumnado para propiciar un aprendizaje entre iguales a través del trabajo cooperativo.



Figura 8. Grupo de trabajo elaborando material para confeccionar el mapa de conceptos



Figura 9. Trabajando el mapa de conceptos con ayuda de la docente de aula

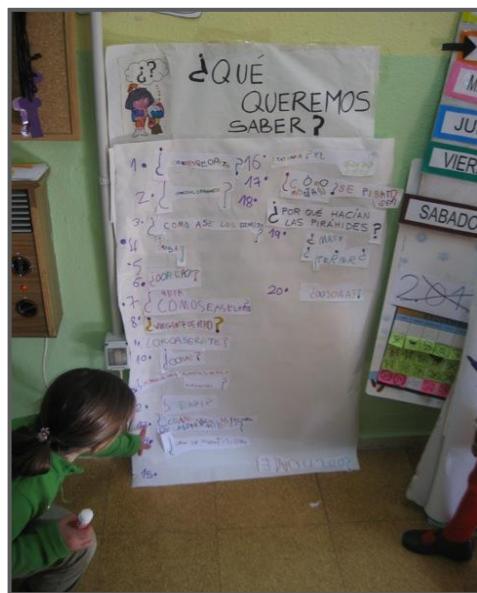


Figura 10. Momento de elaboración y puesta en común de lo que el grupo quiere conocer sobre las pirámides

La siguiente dimensión analiza el carácter inclusivo de las actividades del PT. Se observa que desde el inicio las actividades son propuestas por el alumnado, favoreciéndose por tanto que las capacidades, inquietudes e intereses de los discentes constituyan el eje vertebrador de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Realmente ellos son los protagonistas de la conquista de su conocimiento, porque son ellos quienes proponen actividades abiertas que admiten diferentes niveles de complejidad. Si, por ejemplo, deciden escribir una carta, cada discente la escribirá utilizando el nivel de lectoescritura que posea. No existe sensación de fracaso, de "yo no sé". La docente admite la aportación personal del alumnado entendiendo y aceptando sus diferencias. Las propuestas son recogidas en un mural de grandes dimensiones y sirve como cuaderno de bitácora para sistematizar las situaciones de aprendizaje que se irán abordando a lo largo del PT.

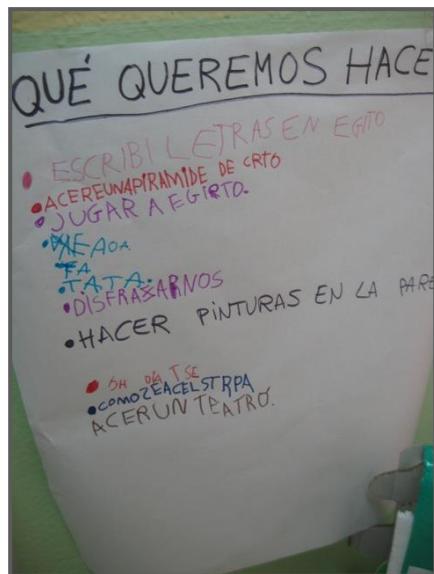


Figura 11. Anotaciones de los discentes sobre las propuestas de actividades en el PT Las Pirámides

Asimismo, hay otras actividades que son propuestas por la maestra, planificadas para agilizar el avance del proyecto hacia otros temas de interés, garantizando un aprendizaje global e integral según las características de la etapa educativa y del grupo de alumnado:

(...) yo tengo una conciencia por encima de todo eso mayor de cómo va el proyecto, de qué es lo que tenemos que hacer, qué es lo que tenemos que sacar de qué contenidos... Y que al fin y al cabo complemente lo de los otros proyectos (...) (E4 M 3.2).

Otra característica de la metodología de PT es la participación de las familias. Existe un bloque de actividades que requieren la colaboración familiar. La participación de las familias se pide mediante una carta, conversaciones informales o entrevistas. Su apoyo refuerza los contenidos trabajados en el aula y ofrece la oportunidad de ampliar, complementar y descubrir nuevos materiales y saberes más allá del aula. Actividades como el experto, los talleres o la fiesta de finalización del PT ofrecen la oportunidad a las familias de entrar en el aula para enriquecer el proceso educativo con sus conocimientos y experiencias.

La maestra valora la colaboración familiar y lo plantea así:

Ellos no sólo tienen el papel de facilitar recursos, que está. Sino que se implican en el aprendizaje, resuelven dudas, traen propuestas muchas veces a partir de lo que... de lo que los niños les cuentan de clase. (E4M 3.3).

Pienso que las maneras tradicionales de enseñanza son más aburridas y pesadas para ellos. Esta forma los motiva más (...) verle sus ojos de entusiasmo, lo dice todo, le encanta el trabajo en grupo y sentirse importante en ello (...) A mi hija le ha venido muy bien, pues le cuesta comprender, y este método le beneficia. (C 3.3).



Figura 12. Momento en el que un padre ayuda a ejemplificar una momificación

Al ser sugeridas por los niños, las actividades tienen un carácter global porque incorporan un enfoque de investigación e integran diversas áreas del currículum. Los niños desean, por ejemplo, construir una pirámide de grandes dimensiones y para ello han de manejar conceptos espaciales, numéricos, de proporcionalidad, de tamaño, de color, de texturas, de trabajo en grupo, etc. Sus propuestas son planteamientos globalizados que tienen que ver con la realidad y requieren la convergencia de diversas áreas del currículum.

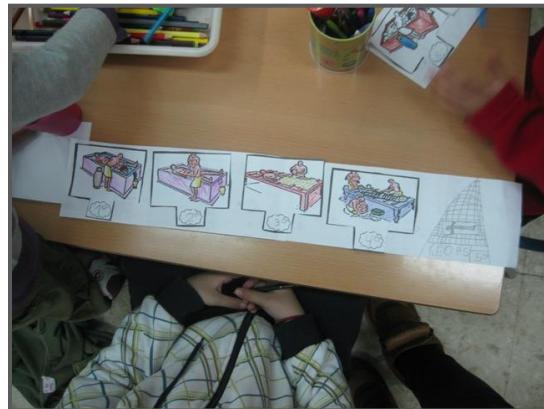
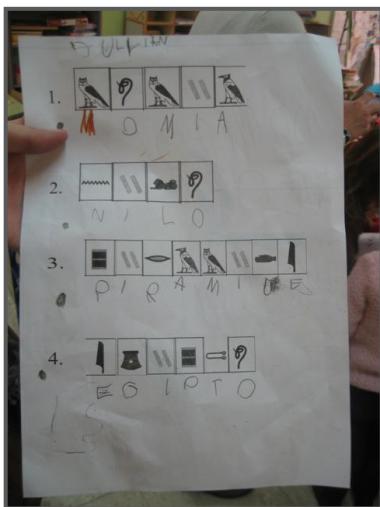
Son ellos los protagonistas en su aporte de ideas. (C 3.4).



Figuras 13 y 14. Imágenes del taller de construcción de una pirámide egipcia

La dimensión referida a la evaluación analiza cómo se llevan a cabo los procesos evaluadores en los PT. La maestra indica que la evaluación se integra desde el inicio del PT. Se practica una evaluación continua, que comienza con la evaluación de ideas previas, sigue con la evaluación formativa al ofrecerle al alumnado *feedback* permanente de sus aciertos y errores en cualquier actividad, y concluye con una evaluación final, que se recoge en un *dossier* de todo el proyecto. El *dossier* es una recopilación de evidencias y producciones infantiles de todo lo trabajado. De igual manera se utiliza el mapa de conceptos como elemento para saber de dónde partimos y a dónde hemos llegado.

Mucha, mucha observación a diario, porque además, es que es lo fundamental. Tomar anotaciones, yo tengo mi cuadernillo a diario con todas las fases, donde además anoto quién... a quién tengo que reforzar. (E5M 4.1).



Figuras 15 y 16. Imágenes de algunas de las actividades que se recogen en el *dossier*

En cualquier caso, la evaluación en todo momento es personalizada, ajustándose a las posibilidades de cada alumno para comprobar el grado de adquisición de conocimientos. Como la maestra conoce las competencias y capacidades de cada discente, valora no sólo el punto de llegada o nivel de logro de los objetivos establecidos, sobre todo evalúa el proceso seguido. Aplica una evaluación criterial que se ajusta y respeta la diversidad del aula, utilizando diferentes procedimientos; por ejemplo, si un niño no domina el código de la escritura se admiten sus respuestas orales. No obstante, se establecen unos conceptos mínimos que han de ser conocidos por todo el alumnado. La docente lo explica de esta manera:

Pero, ¿qué tienes que hacer? Adaptarlo a los alumnos. Por eso, se busca que sean actividades, cada ficha también, parecen muy dirigidas pero no lo son. A lo mejor no lo tienen que completar todo, se le pide menos y lo más sencillo. Y a lo mejor con que ese niño, esa niña que no escribe me lo diga de forma oral, se elimina esto. Se eliminan elementos que todavía no los puede... pero la pirámide la tiene que saber, los conceptos los tiene que saber. (E5M 4.3).

Para concluir, los datos revelan ciertas dificultades al implantar de forma generalizada la metodología de PT. Como posibles causas la maestra y la alumna de prácticas identifican: 1) el desconocimiento por parte del profesorado; 2) la inseguridad; 3) la dependencia de las editoriales; 4) el incremento de trabajo; 5) la supuesta incomprendión y falta de colaboración de las familias. En el centro investigado afortunadamente se cuenta con el apoyo del equipo directivo, y está empezando a suscitarse cierto interés por esta metodología en el primer ciclo de Primaria debido a los resultados académicos que se están obteniendo en estas aulas, así como al grado de implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

(...) algunos compañeros que viendo, observando, a las compañeras de infantil que trabajábamos, que ya en la rutina diaria durante este curso (...) trabajábamos por proyectos y veían lo que... bueno, pues las actividades que se desarrollan, que al fin y al cabo, se notan en un centro. O cuando participan padres, preguntaban, se interesaban, les comentamos... y ese fue el revulsivo para decir, pues nosotros queremos hacer algo... con vosotras. (E5M 5.1).

V. Discusión y conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo principal comprobar si la metodología de PT favorece la creación de contextos inclusivos en las aulas infantiles. A través de los resultados obtenidos intentamos dar respuesta a las preguntas formuladas en las hipótesis exploratorias: la primera hipótesis hace referencia a cómo se favorece la inclusividad en la elección del tema, los datos recogidos indican que el PT tiene presente los intereses del alumnado, recogiendo sus preferencias desde el momento de la elección del tema a trabajar en clase. Los diferentes temas que surgen en la asamblea son el reflejo de la diversidad existente en el aula, la cual se dirime mediante elección democrática respaldada por mayoría. Al sentirse escuchados desde el inicio del proceso enseñanza-aprendizaje se incrementa su implicación en unas actividades que, al ser diseñadas por ellos, le resultan altamente motivadoras y gratificantes (Dominguez, 2004; Jiménez, 2005; Mérida et al., 2011).

Los datos también revelan que se incluye la diversidad del aula al incorporar las diferentes experiencias e ideas del alumnado. Se recogen y analizan los niveles de partida del alumnado proponiendo actividades de distinta complejidad. Se proponen actividades abiertas y flexibles que admiten diferentes niveles de elaboración y que responden a los distintos puntos de partida del alumnado, y el grupo, a través del mapa de conceptos, visualiza la evolución experimentada desde sus concepciones iniciales hasta los conocimientos adquiridos al concluir el PT (Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013; González y Olivares, 2012a).

Es importante, según demuestran los resultados, la relevancia de recoger todas las ideas del alumnado, incluidas las erróneas, pues el contraste posterior a lo largo del desarrollo del PT es lo que generará el verdadero conocimiento tras la validación o rechazo de las ideas previas. Y es que la complejidad de la tarea del profesorado no se reduce a la acción formadora del alumnado que tiene encomendado, sino que implica diseñar contextos de aprendizaje estimulantes (Coll et al., 2007; Díaz, 2008; Díez, 2012).

En cuanto a los resultados referidos a las estrategias de enseñanza aprendizaje que se ponen en marcha en el aula y la repercusión que tienen a la hora de crear situaciones de inclusividad, comprobamos que existen diferentes tipos de agrupamientos y actividades en el desarrollo de los PT, favoreciendo a través de ellos la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje existentes en el aula y generando idénticas oportunidades de participación. Asimismo, las actividades que se llevan a cabo tienen como características principales ser globalizadas, abiertas y flexibles, adaptándose fácilmente a las necesidades que presenta el alumnado del aula (Arnaiz, 2012; Echeita y Sandoval, 2002). Además de la naturaleza de las actividades también se aprecia la importancia de la actitud docente como elemento clave para favorecer la participación e indagación del alumnado en la gestión autónoma de su conocimiento (Díez, 2012; García, 2008; Pujolàs, 2012).

Con respecto a la metodología de PT, ésta favorece la realización de una evaluación inclusiva. Tener en cuenta las ideas previas del alumnado permite a la docente comprobar el grado de conocimiento de partida que tienen sobre el tema que han elegido trabajar. A su vez, el propio desarrollo del PT permite realizar una evaluación continua que facilita conocer el grado de adquisición de los aprendizajes (Domínguez, 2004; Gervilla, 2006). Por otro lado, la docente realiza continuamente su propia evaluación acerca de la labor educativa que está llevando a cabo, realizando los reajustes pertinentes para facilitar el proceso de aprendizaje de los discentes (Santos, 2003; Imbernón, 2004). En cuanto a los instrumentos utilizados para realizar dicha evaluación, los resultados indican que se prioriza la observación, la documentación audiovisual y las anotaciones del diario de campo (Flick, 2004).

La evaluación sumativa del PT, generalmente, se realiza a través de un evento especial que consiste en una actividad global en la que participan las familias, las docentes y el alumnado. Se concibe como momento afectivo en el que se recapitula todo el proceso vivido, obteniendo diversas reflexiones de todos sus participantes (Bravo, Raimundo y Peralbo, 2013; Domínguez, 2004).

Por último, los datos recogidos aportan la posibilidad de cierta resistencia para generalizar esta metodología entre el profesorado del centro. Las razones fundamentales pueden estar referidas a la acomodación a rutinas docentes tradicionales, el temor a un incremento del volumen de trabajo, la

inseguridad que genera el abandono de las editoriales y la percepción de una escasa colaboración familiar. No obstante, el estudio también refleja un interés creciente del profesorado por informarse, formarse y observar el desarrollo de PT en las aulas, ello puede interpretarse como un indicio para cambiar la metodología en el aula, ahora favorecida por el trabajo de las competencias claves sugeridas desde la administración educativa (Mérida, 2009; Mérida, 2013; Mérida et al., 2011; Torres, 2012).

Referencias

- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010) Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Bersanelli, S. L. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 58-70.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54
- Bravo, P., Raimundo, I. y Peralbo, M. C. (2013). Los Proyectos con ojos de niños, con ojos de padres. *Revista e-co, monográfico digital*, 14. Recuperado de http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=209:los-proyectos-con-ojos-de-ninos-con-ojos-de-padres&catid=18:monografico&Itemid=35
- Caselles, J. F. (2004). Interculturalidad y Educación. *Educatio*, 22, 9-17.
- Chisver, M. J., Ros, A. y Horcas, V. (Coords.) (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. M. (2008). La atención a las personas con n.e.e. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8.
- Díez, C. (2012). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.
- Dominguez, G. (2004). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- Faas, D. (2013). Ethnic diversity and schooling in national education systems. Issues of policy and identity. *Education Inquiry*, 4(1), 5-10.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
- Fernández González, A. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-11
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Franco, V., Melo, M. y Apolónio, A. (2012). Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. *Educar em Revista*, 43, 49-64.
- García, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Revista Bordón*, 60(4), 89-105.
- Gervilla, A. M. (2006). *El currículum de Educación Infantil: aspectos básicos*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, C. (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes claves. *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de lectura*, 3, 1-11.
- Imbernón, F. (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación*. Barcelona: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo [LOGSE] (1990). Ley Orgánica General 1/1990, de 3 de octubre, del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica de Educación [LOE] (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 131-160.
- Mérida, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de los maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 39-47.
- Mérida, R. (2010). Una comunidad de aprendizaje entre la escuela y la universidad a través de los Proyectos de Trabajo. *Revista digital de Educación y Formación del Profesorado*, 5, 35-46.
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1) 185-212.
- Mérida, R., Angulo, J. y Gil, C. (2008). Applying the ECTS system to the childhood education teaching degree in Andalusia. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 43(4), 527-543.
- Mérida, R., Angulo, J., Jurado, M. y Díz, J. (2011). Student training in transversal competences at the university of Córdoba (Spain). *European Educational Research Journal*, 10(1), 34-52.
- 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 investigación-acción a través de los proyectos de trabajo. Obstáculos y dificultades para la investigación escolar. *Revista Investigación en la Escuela*, 73, 65-76.
- Mérida, R.; González, E. y Olivares, M. A. (2012a). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi sulla formazione*. XV(1), 207-219.
- Mérida, R.; González, E. y Olivares, M. A. (2012b). RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado*, 16(3), 447-465
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. y Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education & Treatment of Children*, 35(3), 477-490.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112

Rodrigues, D. y Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, 41, 41-60.

San Martín, D. (2014) teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>

Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos, C. y Bolsanello, M. A. (2012). Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. *Educar em Revista*, 43, 65-79.

Shain, F. (2013). Race, nation and education. An overview of British attempts to 'manage diversity since the 1950s. *Education Inquiry*, 4(1), 63–85.

Simone, D. (2002). Stability and change in results of schooling. *British Educational Research Journal*, 28(6), 773-787.

Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: Promoviendo comunidades de aprendizaje. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.