

TRABAJO POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS ESCOLARES DE LA REGIÓN DE MURCIA.

Investigación en el ámbito de la educación.



Grado en Educación Infantil

Universidad de Sevilla

Curso 2020-2021

Autora: Marina Aurelia Barcala Muñoz de Arenillas

Tutora: Manuela Barcia Moreno

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado se basa en la metodología del Trabajo por Proyectos y en su aplicación en las aulas de Educación Infantil, en concreto, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A lo largo del documento se llevará a cabo un recorrido por los principios fundamentales de esta metodología educativa, así como por las características evolutivas del alumnado de esta etapa, fundamentales para entender por qué se considera muy positivo su aplicación en estas edades. Por otro lado, se llevará a cabo el diseño de un cuestionario destinado a docentes de dicha comunidad autónoma y cuyos resultados se analizarán en base a sus conocimientos, experiencia y opiniones sobre la aplicación del Trabajo por Proyectos en las aulas. Por último, se expondrán una serie de conclusiones fruto del análisis de los resultados del cuestionario y que buscan dar respuesta al problema de estudio planteado y a los distintos objetivos que se plantean en la investigación sobre el Trabajo por Proyectos.

Palabras clave: Proyectos de Trabajo, Educación Infantil, globalización, aprendizaje significativo, metodología descriptiva.

ABSTRACT

The aim of this final degree Project is to analyze the perspective of the Project-based learning methodology implemented in pre-school levels in the region of Murcia. This study revises the main principles of this methodology and why it is specially accepted for many professionals as one of the most suitable method to bring into pre-school classrooms. Throughout the document will be revise some of the psycho-evolutionary development characteristics of the children at these ages to understand how children learn and what can we do as teachers to get the best out of them. On the other hand, a questionnaire has been designed to know the opinions, experiences and thoughts of pre-school teachers about the Project-based learning methodology. To conclude, some conclusions will be presented as a result of the questionnaire answers and its analysis.

Key words: Project-based learning, pre-school, pre-school, globalization, significant learning, descriptive methodology.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	Pág. 4
2. JUSTIFICACIÓN.....	Pág. 5-6
3. MARCO TEÓRICO.....	Pág. 6-16
3.1. Origen y relevancia del Trabajo por Proyectos.....	Pág. 6-11
3.2. Características de la etapa de Educación Infantil.....	Pág. 11-13
3.3. Características del alumnado.....	Pág. 13-16
4. METODOLOGÍA.....	Pág. 16-24
4.1. Problema objeto de estudio.....	Pág. 16-17
4.2. Metodología descriptiva.....	Pág. 17-18
4.3. El Trabajo por Proyectos en la Región de Murcia.....	Pág. 19-24
4.3.1. Población de estudio.....	Pág. 19-21
4.3.2. Criterios de selección de la muestra.....	Pág. 21-22
4.3.3. Instrumentos de recogida de datos.....	Pág. 22-24
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	Pág. 24-32
6. CONCLUSIONES.....	Pág. 32-35
7. IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	Pág. 35
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Pág. 36-38
ANEXOS.....	Pág. 39-40

1. Introducción

A lo largo de mi trayectoria formativa en los estudios de magisterio de Educación Infantil, máster y preparación de oposiciones, unido a los años de experiencia en las aulas, he ido descubriendo el apasionante mundo que supone trabajar por proyectos en esta etapa. Es por ello, que a la hora de desarrollar el presente trabajo surge el interés en conocer en qué medida los maestros y maestras, que actualmente ejercen en esta especialidad en la Región de Murcia, utilizan este método de trabajo en el día a día de sus aulas.

El trabajo por proyectos es una metodología con una trayectoria extensa que, sin embargo, ha comenzado su auge hace relativamente pocos años. Los Proyectos de Trabajo surgen como una necesidad de motivar el aprendizaje de los niños y las niñas de una forma natural, es decir, fomentar el aprendizaje como lo hacemos los seres humanos en cualquier aspecto de nuestra vida (investigación, ensayo-error, fuentes de información diversas, etc.)

Es deducible, por tanto, que uno de los ejes fundamentales que vertebran este tipo de enfoque sea partir del interés real de nuestro alumnado y de los aprendizajes que, sin duda, traen en su mochila. Este hecho, a su vez, supone un cambio por parte de los docentes a la hora de afrontar nuestro papel de educadores pasando de la muy asentada figura del maestro, como poseedor absoluto de la verdad, para cambiar a una posición de escucha activa de cuanto acontece a su alrededor y, por tanto, asumir el papel de guía para que el aprendizaje se produzca de manera integral.

Como veremos reflejado a lo largo de este documento, los niños/as de estas edades poseen una serie de características que los docentes debemos tener en cuenta en la metodología que vamos a llevar a cabo, pues debemos adaptarnos a la forma en la que ellos aprenden. En este sentido, entendemos que el principio metodológico a destacar en línea con el Trabajo por Proyectos es el de la globalización. Globalizar supone contribuir en gran medida a dotar de sentido y significatividad al aprendizaje, en un intento, como defiende Decroly (1987), de dar al niño la materia del modo más parecido posible a cómo la encuentra en la vida misma, es decir, en su totalidad. Así entendida la globalización, nos llevará a un modo particular de ordenar los contenidos planteados en función del desarrollo psicológico de las capacidades de los niños.

2. Justificación

Lo que los niños aprenden depende, en buena medida, de cómo lo aprenden. De ahí la importancia de las orientaciones metodológicas, ya que las decisiones relacionadas con la metodología afectarán a elementos personales, físicos y materiales. El protagonismo de los niños y niñas; el modo en el que se agrupan; la organización de los espacios y de los tiempos; la selección de recursos y materiales; las situaciones de aprendizaje, actividades y secuencias didácticas que se propongan; el papel de los educadores; la interacción de la escuela con la familia y con otros estamentos sociales, son aspectos o elementos que configurarán dicha metodología.

En consonancia con lo establecido en Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil, vemos reflejado como nuestra labor docente buscará seguir un enfoque constructivista del aprendizaje, entendiendo que es una etapa que posee identidad propia y en la que los niños y las niñas participan activamente de su propio aprendizaje de manera competente, con capacidad de acción y plenos derechos. Concretizando estas ideas en la legislación relativa a la Región de Murcia, por ser el área de estudio que nos ocupa, encontramos en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, múltiples referencias a la necesidad de poner en el foco metodologías que propicien el aprendizaje significativo:

Aprender de forma significativa requiere establecer numerosas relaciones entre lo que ya se conoce y lo que se ha de aprender, y tiene como consecuencia la integración de los conocimientos, lo que permitirá aplicar lo aprendido en una situación a otras situaciones y contextos. (pp. 24963-24964)

El papel del docente será, por tanto, de guía y facilitador del aprendizaje, ofreciendo los recursos necesarios para que éste se lleve a cabo de manera significativa. En definitiva, buscamos desarrollar la capacidad de aprender a aprender (Bruner, 1988) por la que los niños y niñas dispongan de las herramientas para continuar aprendiendo de forma cada vez más eficaz y autónoma y en función de sus propias necesidades e intereses.

El presente trabajo de fin de grado surge, en base a lo anteriormente expuesto, con el objetivo de analizar en qué medida se lleva a cabo el trabajo por proyectos en la etapa de educación infantil, centrandó dicha investigación en centros escolares de la Región de Murcia. Esta metodología de trabajo cumple con los requisitos descritos que, bajo la opinión de la

autora de este trabajo, deben vertebrar la labor de los docentes de la Educación Infantil, una etapa llena de curiosidad, movimiento, juego y magia que merece lo mejor que seamos capaces de ofrecerles.

3. Marco teórico

3.1. Origen y relevancia del Trabajo por Proyectos.

Cuando hablamos de Trabajo por Proyectos sin duda debemos partir del filósofo norteamericano William Heard Kilpatrick, representante de la Escuela Nueva y diseñador de este enfoque. Este autor se fundamenta en la idea de que el niño aprende de manera global y partiendo siempre de situaciones cotidianas. De este modo, cuando planteamos nuestro trabajo docente, será necesario que “los temas de estudio surjan del auténtico interés y experiencias de los niños y no de temas artificiosos organizados en materias e impuestos desde una perspectiva adulta” (Díez Navarro, 1998, p. 33). Teniendo en cuenta estas primeras ideas, destacamos dos grandes principios de intervención en los que se basó Kilpatrick:

- La *actividad* de los niños/as como instrumento de gran potencialidad a la hora de producir aprendizajes y como facilitadora de los procesos de socialización e individualización.
- La *solución de problemas* como medio para integrar los intereses e inquietudes de los alumnos/as en los proyectos de trabajo que se aborden en el aula.

Así mismo, no debemos perder de vista el gran valor educativo que supone esta metodología pues, además de lo ya expuesto, permite integrar aspectos fundamentales de la formación escolar tales como: el análisis de documentos, la interpretación de situaciones cotidianas, la observación de fenómenos naturales o sociales cercanos, el fomento exponencial de la creatividad, el desarrollo de competencias comunicativas enriquecedoras o el trabajo en equipo (Tobón, 2006).

Llegados a este punto, conviene dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿En qué se diferencia el Trabajo por Proyectos de la forma tradicional de programar? Antes de ofrecer una respuesta concreta es necesario destacar que, en función de su experiencia personal, cada maestro podrá encontrar mayores similitudes o diferencias, pues como sabemos el desarrollo de la labor educativa en la etapa de infantil se nutre de una gran variedad de metodologías que a menudo se combinan entre ellas. No obstante, algunos aspectos a destacar del tema que nos ocupa serían (Díez Navarro, 1998):

- a) Los temas parten de propuestas del alumnado y no de temas motivados por el adulto.
- b) Se tienen en cuenta en todo momento los conocimientos previos de los niños/as y lo que quieren saber.
- c) La programación inicial es provisional y variará indudablemente a lo largo del desarrollo del proyecto, solo así podrá considerarse abierto.
- d) La temporalización prevista será flexible y aproximada.
- e) Los errores son parte imprescindible del aprendizaje y no son considerados aspectos negativos que debamos eliminar del proceso, sino todo lo contrario.
- f) El proyecto es un fin en sí mismo. Los temas que surgen son búsquedas veraces que interesan a los niños desde un afán investigador. No se busca cubrir todos los contenidos dentro de un proyecto, sino que éste desarrolle las capacidades necesarias para que el alumnado sea autónomo en sus aprendizajes. De este modo, las áreas se integrarán de una forma natural sin forzar la globalización.
- g) Priman los procesos sobre los resultados. La evaluación será continua a través de todo el proceso y no un resultado final.

Todos estos aspectos integrados de manera globalizada dan lugar a una metodología que, al contrario de lo que pueda parecer, sigue una serie de fases o etapas imprescindibles para su correcta puesta en práctica. No se trata de una propuesta de trabajo improvisada que se vaya creando sobre la marcha. Estos proyectos se fundamentan sobre la base de una estructura que, aun no siendo rígida, sí posee una serie de aspectos comunes para su desarrollo. Estas fases a las que aludimos son según Trueba (1999, pp. 196-199):

1) Elección del tema de estudio

Como hemos adelantado, el tema de estudio deber partir de los niños y niñas. No obstante, no existe una única manera, podrá ser de forma explícita proviniendo de una propuesta verbal o, por otro lado, tratarse de una propuesta implícita, es decir, que parta de nuestra propia observación y sobre un tema que hemos constatado que es de su interés.

En cuanto al momento más propicio para dicha elección, la autora nos habla de la importancia de estar atentos a las posibles “alertas” que surjan en el día a día con nuestro

alumnado, no solo en el aula, sino en el resto de los espacios (hora de desayunar, patio del recreo, comedor, excursiones, etc.)

2) ¿Qué sabemos y qué queremos saber?

En la fase del “qué sabemos” el foco estará dirigido a investigar y conocer las ideas previas de los niños y las niñas respecto al proyecto elegido. Es conveniente que esta fase esté sistematizada y que tengamos en cuenta todas las aportaciones que vayan surgiendo, estén o no relacionadas, pues buscamos dar valor a todas sus intervenciones.

Una vez que hayamos recogido todas las ideas previas, normalmente llevará más de una sesión, las releeremos y recogeremos las que hacen referencia a la temática y anotaremos el resto en otro lugar, pues podrán ser útiles para otro momento. De estas primeras ideas previas surgirán las hipótesis de las que vamos a partir y que contrastaremos durante el desarrollo de nuestro proyecto.

Por otro lado, será el momento de tomar nota de los interrogantes que se han ido planteando, “qué queremos saber”, así como las posibles contradicciones de la fase anterior. Debemos tener en cuenta, además, la posibilidad de que durante el desarrollo del proyecto surjan nuevos interrogantes que deberemos recoger y abordar.

Recogeremos también todas las propuestas de posibles actividades que vayan surgiendo (“qué podemos hacer”), ya que del compendio de estas dos fases surgirá el “índice” de nuestro proyecto y, por tanto, la organización de los contenidos a trabajar. Es importante tener en cuenta, llegados a este punto, que las primeras ocasiones en las que se lleva a cabo la puesta en práctica de esta metodología, el docente será el que induzca las opciones o caminos. Poco a poco, las propuestas irán surgiendo de los niños y niñas.

3) Comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas

En los momentos en los que las propuestas surgen, ya sea en momentos de asamblea, de intercambio de opiniones, etc., lo habitual es encontrarnos con discrepancias en cuanto a los conocimientos o ideas previas que posee nuestro alumnado. A pesar de ello, sí existen una serie de características que los aúnan, como son la coherencia interna que poseen, su estabilidad en el tiempo y lo relativamente comunes que son entre sí.

Estas interacciones son concebidas desde el prisma del Trabajo por proyectos como momentos de gran valor lingüístico y comunicativo. Los intercambios de opiniones dan

lugar a nuevos interrogantes, al contraste de ideas, a la regulación del propio pensamiento y, en definitiva, al descubrimiento conjunto.

4) Búsqueda de fuentes de documentación

El proyecto continúa con la búsqueda de información entre todas las fuentes y recursos a nuestro alcance y donde podamos encontrar las respuestas a las preguntas que hemos planteado previamente. Trueba hace hincapié en este punto en el “todo vale”, entendido como no poner límites al tipo de recurso, pudiendo ser tanto materiales como personales. Un ejemplo de ello sería la validez por igual de una página de un libro especializado que lleven a clase y que explique lo que es el sol, un cuento de casa sobre el tema o un dibujo hecho por el niño de cómo lo vio con su padre a través de una radiografía.

La información que nos llega de los “expertos” que nos rodean es muy valiosa, pues los niños/as valoran especialmente que alguien comparta dicho conocimiento con ellos/as.

5) Organización del trabajo

En este punto el maestro se encargará de organizar, diseñar y programar las distintas actividades en base a una serie de criterios:

- Se plantearán objetivos acordes a las preguntas surgidas al inicio y no muy numerosos. Además, se buscará que sean acordes con los objetivos generales establecidos para la etapa en la legislación vigente.
- Primera distribución del tiempo y rutinas.
- Organización adecuada del espacio y los recursos: creación de diferentes ambientes en función de la actividad a realizar.
- Organización de las actividades de manera secuenciada y en base a una serie de características acordes a la metodología que estamos desarrollando: actividades abiertas (podrán resolverse por varias vías), flexibles (sean capaces de adaptarse a la heterogeneidad de nuestro alumnado), creativas (buscando desarrollar el pensamiento divergente), redundantes (siguiendo la idea del currículo en espiral de Bruner) y que supongan un reto (conflictos cognitivos y aprendizajes significativos y funcionales).
- Establecer pautas de observación que permitan ajustes periódicos.

- Llevar a cabo vías de colaboración y unión tanto con las familias como con el entorno.

En definitiva, se tratará de plantear la programación del proyecto teniendo en cuenta uno de los pilares ya comentados, la flexibilidad, pues que el interés de los niños hacia el proyecto no decaiga será un eje principal a tener en cuenta. De ahí, el estar siempre abiertos a realizar cambios y variaciones, siempre buscando el beneficio de nuestro alumnado, entendido como aprendizaje real y significativo. Este punto puede ser especialmente conflictivo, pues a menudo como maestros, y especialmente como adultos, no estamos acostumbrados a “ceder” y cambiar nuestros planes.

6) Realización de actividades

Las actividades serán el momento de llevar a la práctica todo lo propuesto en fases anteriores. Será imprescindible tener en cuenta las características que hemos mencionado a la hora de su diseño, pues deben permitir la participación activa del alumnado. Además, será importante la riqueza en cuanto a las distintas posibilidades de agrupamiento (parejas, pequeños grupos, gran grupo), pues ofrecen distintas formas de aprender y experimentar.

Durante la ejecución de las actividades llevaremos a cabo los ajustes y cambios que consideremos oportunos, sin perder de vista la motivación de los niños/as y las nuevas propuestas que puedan surgir.

7) Elaboración de un dossier

El dossier será el instrumento que permita la recogida de las síntesis del trabajo realizado. Este podrá permanecer expuesto o recogido en el aula (murales, álbumes, conclusiones escritas, etc.) y nos servirá como una memoria tanto para el docente (aspectos a mejorar o evaluación de nuestro trabajo) como para el alumnado (recordar lo que se ha hecho).

8) Evaluación de lo realizado

A pesar de ser una evaluación continua y, por tanto, llevada a cabo a lo largo de todo el proceso, conviene destacar esta fase como el momento en el que comprobar con la clase las preguntas a las que hemos dado respuesta de entre aquellas planteadas al inicio y las que, por el contrario, han quedado pendientes.

El objetivo de esta fase es que los niños/as sean conscientes de los nuevos aprendizajes que han adquirido y del camino realizado para ello, incluyendo, claro está, las dificultades encontradas.

3.2. Características de la etapa de Educación Infantil.

Para contextualizar lo anteriormente expuesto, es necesario conocer las características que poseen los niños y niñas de educación infantil, así como de la etapa en sí misma y, por consiguiente, por qué se considera el Trabajo por Proyectos un método muy positivo y natural para su aprendizaje y desarrollo.

3.2.1. Fundamentación legislativa

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) define la Educación infantil como una “etapa educativa con identidad propia y que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad”. El concepto de “identidad propia” es uno de los fundamentos del Trabajo por proyectos, pues debemos ser conscientes de las características propias de estas edades ya que condicionan la forma de afrontar la labor educativa.

Por su parte, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil (Art. 2, p. 474) establece como finalidad de esta etapa, “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”.

En consonancia con ambas referencias legislativas, y de manera más concreta para el contexto del presente trabajo, el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia destaca cómo el tutor/a será la persona encargada de crear un clima en el aula que favorezca el mencionado desarrollo integral de su alumnado, así como “conocer sus necesidades educativas y orientar su proceso de aprendizaje”.

En el anexo de este mismo decreto (p. 24963) se establecen una serie de estrategias metodológicas fundamentadas en los conocimientos sobre cómo son y cómo aprenden los niños/as. Estas orientaciones metodológicas concuerdan con los principios fundamentales del Trabajo por Proyectos desarrollados en apartados anteriores. Dichas estrategias son:

- Aprendizaje significativo. Los aprendizajes que realicen los niños/as deberán estar relacionados con sus intereses y con sus conocimientos previos buscando, además,

que sean funcionales, es decir, puedan servirles no solo para el contexto escolar sino también fuera de él.

- Atención a la diversidad. Se trata de plantear nuestra labor docente de manera que atienda a las diferencias individuales y específicas presentes en nuestro alumnado.
- Globalización. Entendiendo ésta como el aprendizaje desde una perspectiva integrada y diversa de todas las áreas, y sus contenidos, que integran el currículo de esta etapa educativa.
- Juego. En palabras de Tonucci “los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando”. Es el medio a través del cual los niños y niñas, especialmente a estas edades, expresan sus ideas, sentimientos, opiniones y deseos. Además, afecta al desarrollo en diferentes aspectos (psicomotor, social, afectivo, cognitivo, etc.). Será imprescindible como recurso educativo en infantil.
- La actividad infantil. En estas edades es especialmente importante crear situaciones en las que los niños/as puedan experimentar, manipular, observar, etc., pues será a través de esta investigación sobre aquello que les rodea como adquieran de forma más significativa sus aprendizajes.
- Interacción con el medio. Al hilo del punto anterior, el medio tendrá un papel fundamental y no podrá quedar aislado del día a día de las aulas. Se buscará crear un ambiente en el que los niños/as se sientan seguros, cómodos y acogidos. De este modo, el ambiente favorecerá la motivación hacia el aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- Organización de los espacios. Entendiendo que todos los espacios de la escuela infantil son potencialmente educativos (Manchón, 2009), se considerarán para la planificación de la enseñanza tanto las aulas como otros lugares de la escuela (pasillo, patio, salas comunes, etc.). La organización del espacio escolar tendrá en cuenta la necesidad de crear ambientes agradables, funcionales y armónicos con los que los alumnos puedan identificarse y desarrollarse.
- Organización del tiempo. En esta etapa es especialmente importante entender el tiempo no solo como unidad temporal de medida, sino como un factor inherente y de gran relevancia en el desarrollo personal de los niños y las niñas (Gimeno Sacristán, 2008). La jornada escolar deberá estar planificada de manera que haya

tiempo para todos los tipos de actividad (didácticas, de juego, de descanso...) pero también tiempo para todos, entendiendo como la necesidad por parte del maestro de atender a todos y cada uno de sus alumnos/as de manera individual.

- Materiales. Los materiales educativos son aquellos elementos y objetos de cualquier orden con los cuales los niños y niñas interactúan y generan aprendizaje. Según Zabalza (1987), la eficacia de los materiales debe vincularse a su potencialidad y capacidad de desencadenar en el alumnado un proceso multidimensional. El valor del material reside, por tanto, fundamentalmente en las posibilidades de acción, manipulación, experimentación y conflicto que proporcione.
- Interacción entre iguales. El Decreto 254/2008, puntualiza en este punto que “la interacción entre iguales constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden”. Esto se debe a que es una de las principales **de** fuentes de conocimiento para los niños/as, a través de la variedad de experiencias que derivan de dicha interacción.

El conjunto de aspectos presentes en la legislación que hemos analizado a lo largo de este apartado se fundamenta en las características específicas del alumnado de esta etapa, las cuales desarrollaremos a continuación, con el objetivo de conseguir que se desarrollen de forma integral y armónica.

3.3. Características del alumnado

Los niños y las niñas que componen el aula de infantil poseen unas características sumamente interesantes que debemos tener en cuenta para, a partir de éstas, poder ofrecer una enseñanza adaptada a sus necesidades. Debemos tener en cuenta una serie de características generales que identifican a los niños/as de estas edades:

- El niño como *unidad*: es decir, como ser integral cuyas distintas dimensiones permanecen interrelacionadas entre sí.
- El niño, como ser diferente e irrepetible, con su particular forma de sentir y de pensar, su originalidad le hace distinto de los demás.
- El niño como *ser dinámico*, en continuo desarrollo, con una enorme potencialidad en sus diferentes planos. El niño como un ser que construye, como un ser activo ante la realidad y ante su propio desarrollo.

- En niño como *ser sexuado*: esta potencialidad debe enriquecerse y ampliarse. La escuela debe combatir estereotipos.

3.3.1. Características psicoevolutivas de 0 a 6 años.

El desarrollo infantil es un proceso global e integrado, por lo que su evolución solo puede describirse considerando todos los planos al mismo tiempo. No obstante, por una cuestión de método y para ganar en claridad, se expondrán por separado los diferentes planos que integran dicho desarrollo.

Desarrollo físico – motor

El desarrollo físico es mucho más rápido en la edad infantil que en el resto de las etapas de desarrollo humano. De manera progresiva, el niño/a irá adquiriendo un mayor dominio sobre sus movimientos conforme a las leyes de progresión (Moraleta, 1992):

- a) Ley de maduración céfalo-caudal: según esta ley el desarrollo se establece desde las partes superiores del cuerpo a las inferiores. Además, se controlan antes los movimientos de las partes del cuerpo más cercanas a la cabeza.
- b) Ley de desarrollo próximo-distal: se desarrollan antes las partes centrales del cuerpo que las periféricas. Por ejemplo, se domina antes el hombro que el codo y éste antes que los dedos.
- c) Ley de progresión general-específica: se dominan antes los músculos de mayor tamaño.
- d) Ley de desarrollo de flexores y extensores: los músculos flexores se desarrollan primero. Es decir, aprendemos antes a coger objetos que a soltarlos.

Entre el segundo y el tercer año todas las habilidades adquiridas hasta entonces se irán perfeccionando, contribuyendo así a una mayor autonomía del niño/a.

De los tres a los seis años los progresos se dan en un doble sentido. Por una parte, el avance en cuanto al control del cuerpo, de sus movimientos y de su motricidad fina; y por otra, la construcción de la imagen de sí mismo.

Desarrollo cognitivo – sensorial

Son muchos los autores a tener en cuenta en este punto. No obstante, nos centraremos en los estudios de Piaget (1970) por su relevancia en este ámbito. Las ideas básicas de su teoría son:

- La inteligencia se genera mediante un proceso gradual dinámico y continuo.
- Los sujetos son inteligentes desde el nacimiento.
- La inteligencia presenta diferentes manifestaciones a las diferentes edades.
- La inteligencia es direccional, va de lo simple a lo complejo.

La escuela Piagetiana divide el tramo de 0 – 6 años en dos períodos principales:

- Período sensorio motor (0 – 2 años): Se caracteriza por una inteligencia basada en las sensaciones y movimientos. Desde el momento en que la conducta del niño es intencional, éste avanza de forma considerable en el conocimiento del mundo a través del desarrollo de diversas capacidades. Su inteligencia, al no existir lenguaje ni otras formas de representación, es esencialmente práctica.
- Período preoperatorio (2 – 6 años): Esta etapa se caracteriza por la capacidad de representación, cuyas manifestaciones son: el lenguaje, el juego, la imitación, las imágenes mentales o preconceptos y el dibujo. La inteligencia es intuitiva y algunas de sus manifestaciones se traducen en: egocentrismo, pensamiento animista, irreversibilidad, centración y sincretismo.

Desarrollo socio – afectivo

El desarrollo en este aspecto tiene lugar en interacción con el medio a través del doble proceso de socialización e individualización. Se entiende por socialización el proceso a través del cual el sujeto asimila la información que el medio le ofrece. Por otro lado, la individualización es entendida como las actuaciones del sujeto a través de las cuales modifica el medio al que pertenece (Palacios et al., 1994).

En el desarrollo del conocimiento de sí mismo pueden distinguirse dos aspectos fundamentales, el autoconcepto y la autoestima, donde juegan un papel principal las experiencias e interacciones con las personas significativas que rodean al niño/a. Al final del primer año de vida, el niño comienza a reconocer su imagen en un espejo. Durante el segundo año, empezará a conocerse a sí mismo, primero exteriormente y después interiormente. En torno a los tres años, serán capaces de identificar variedad de rasgos que conforman su identidad y, a partir de esta edad, tendrán lugar los avances más importantes en el desarrollo del autoconcepto.

Por otro lado, los niños/as establecen vínculos afectivos que siguen una secuencia, como nos muestra López (2009):

- Etapa del pre – apego (0 – 2 meses): el bebé responde a muestras afectivas y presenta una clara preferencia por los seres humanos.
- Etapa de la formación del apego (2 -12 meses): el bebé muestra preferencia por alguna persona del entorno inmediato, progresivamente va discriminando la figura de apego de los desconocidos.
- Etapa de apego consolidado (1 – 2 años): se estabiliza un vínculo seguro y gratificante.
- Etapa de formación de las relaciones recíprocas (a partir de los 4 años): el apego va disminuyendo y la capacidad de relación y representación gana independencia.

Desarrollo de la función lingüística

El desarrollo de esta función se deriva fundamentalmente de los planos anteriormente presentados, integrando componentes físicos, cognitivos, afectivos y sociales.

Las primeras palabras aparecen en torno al primer año. Durante el segundo y tercer año se amplía el vocabulario y se van dominando las reglas gramaticales y la sintaxis. A partir del tercer año, desaparecen algunas dificultades como la conjugación de verbos irregulares.

Gracias a estos procesos el lenguaje empieza a cumplir una doble función: de instrumento de comunicación y de planificación y regulación de la conducta. En este sentido, es importante destacar tanto la importancia del papel que juega el adulto en el desarrollo del lenguaje; como el propio niño quien, como nos dice Malaguzzi (2001), juega un papel activo en la construcción y adquisición de conocimientos, a través de sus actividades, relaciones con el medio y uso de los recursos a su alcance.

4. Metodología

4.1. Problema objeto de estudio

Para la presente investigación planteamos como problema objeto de estudio conocer: *“En qué medida la metodología del Trabajo por Proyectos está implantada en los centros de la Región de Murcia, centrandó nuestro objeto de estudio en la etapa de Educación Infantil”*

Además, se tendrán en cuenta una serie de objetivos:

- Conocer los principios que rigen el Trabajo por Proyectos.
- Examinar las ventajas e inconvenientes de realizar una metodología basada en los proyectos de trabajo.

- Reflexionar sobre el rol que tiene el docente y el papel del alumnado como agentes implicados en el Trabajo por Proyectos.
- Analizar las variables que entran en juego a la hora de plantear el Trabajo por Proyectos como metodología en el aula.

4.2. Metodología descriptiva

Para dar respuesta al problema objeto de estudio planteado, de entre las metodologías más adecuadas para la recogida de información, nos centraremos en una investigación de tipo descriptivo, pues cumple con los requisitos necesarios para los objetivos que hemos planteado en el desarrollo del presente documento.

De manera más concreta, podemos definir las investigaciones descriptivas como aquellas que “utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Sabino, 1992, p.47), es decir, nos da información acerca de las características de nuestro objeto o población de estudio y, como el propio nombre indica, “describe” el qué, cómo y dónde se produce la acción, pasando por tanto a un segundo plano el “por qué” de la misma. En este sentido, serán características de este tipo de investigación la recogida de información verídica, precisa y sistemática (Guevara et al., 2020).

Como en toda investigación, será necesario llevar a cabo una serie de fases o momentos que otorguen una estructura organizativa a nuestra labor. En el caso de las metodologías descriptivas encontramos las siguientes (Lafuente y Marín, 2008):

- ~ **Selección de los expertos.** Esta primera fase es de gran importancia, ya que de nuestra capacidad de seleccionar a los especialistas en la materia que nos ocupe, se derivará la calidad de la información que obtengamos. Por otro lado, la muestra de expertos deberá ser minuciosamente seleccionada, pues debe representar a la población a la que va dirigida la investigación.
- ~ **Realización de la encuesta.** Para ello será necesario que el investigador, además de tener en cuenta lo descrito en el apartado anterior, conozca en profundidad el tema de estudio, de manera que pueda diseñar una encuesta o entrevista lo suficientemente precisa para dar respuesta a los objetivos de la investigación, y que, al mismo tiempo, sea lo suficientemente clara como para no presentar problemas en

su realización por parte de los expertos. Es decir, debe evitar confusiones que puedan interferir en los resultados del estudio.

- ~ **Recogida de respuestas.** En esta fase la persona que está llevando a cabo la investigación reúne los resultados obtenidos en la encuesta para, posteriormente, poder extraer los resultados en base a unos parámetros concretos fruto de las distintas cuestiones planteadas.
- ~ **Obtención de resultados.** Por último, se procederá a la síntesis de los resultados obtenidos en base a las respuestas de los expertos a la encuesta planteada. Estos resultados se conseguirán analizando las distintas variables puestas en juego en el cuestionario y pretendiendo dar respuesta al problema de investigación planteado.

Dentro de la metodología descriptiva, podemos diferenciar entre las de tipo cuantitativo y cualitativo. En nuestro caso, llevaremos a cabo una investigación descriptiva de tipo cualitativo. Este tipo de investigación posee las siguientes características (Hernández et al., 2010):

- Se centra en áreas o temas significativos de investigación.
- La revisión de la literatura que se lleva a cabo al inicio puede complementarse a lo largo del estudio, desde el planteamiento del problema hasta los resultados.
- Va de lo particular a lo general: se inicia con una entrevista o cuestionario, se analizan los datos obtenidos y, por último, se llega a una serie de conclusiones.
- Se basa en métodos de obtención de datos no estandarizados. Al no efectuarse una medición numérica el análisis no es estadístico. La recogida de datos se basa, por tanto, en conocer los puntos de vista de los participantes, así como sus experiencias, emociones, prioridades, etc.
- Se centra en una perspectiva interpretativa en la que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de las personas que participan de la investigación. Así, tienen lugar varias “realidades” por una parte la de los participantes y por otra la del investigador en base a los datos obtenidos.

Una vez expuestos los principios fundamentales y las fases de la metodología de investigación que vamos a llevar a cabo, pasaremos a especificar cada una de ellas en base a el tema que nos ocupa, los Proyectos de Trabajo y su aplicación para la etapa de Educación Infantil en el ámbito de la Región de Murcia.

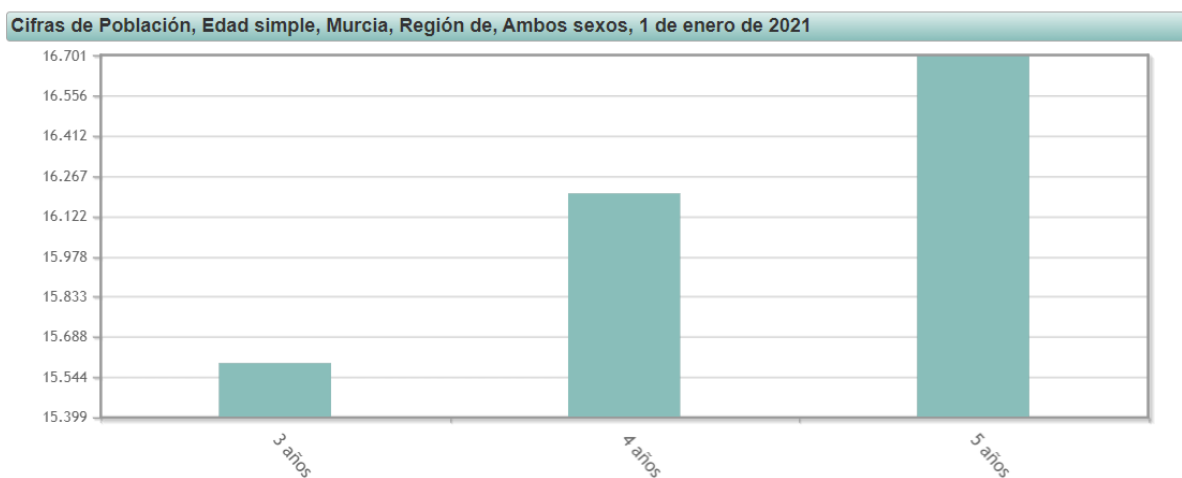
4.3. El Trabajo por Proyectos en la Región de Murcia

En apartados anteriores se ha expuesto cómo el problema de estudio a investigar se ha centrado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por ser este el lugar donde, actualmente, ejerce su docencia la autora del presente trabajo. Para centrar de manera específica la investigación, pasaremos a analizar las distintas variables necesarias para ello, desde la población a la que va dirigida el estudio que nos permitirá realizar un posterior análisis de resultados, pasando por los criterios tenidos en cuenta para la selección de la muestra de población y, por último, los instrumentos que han sido utilizados.

4.3.1. Población de estudio

Para el presente trabajo de fin de grado se ha tomado como muestra una parte de la población total de la comunidad autónoma en la que se basa el estudio. No obstante, para encuadrar dicho trabajo, se expondrán una serie de datos poblacionales globales partiendo de la población total de la región para, posteriormente, ir acotando la muestra.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia tiene, a fecha de 1 de enero de 2021, una población total de 1.515.161 habitantes¹. De este total, interesan para nuestro estudio dos grupos de población. Por un lado, la población de niños y niñas de entre 3 y 5 años, por ser el rango de edad en el que se lleva a cabo la metodología de Trabajo por Proyectos en la etapa de Educación Infantil. Para este grupo poblacional el Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE) establece, a fecha 1 de enero de 2021, un total de 48.495 niños y niñas distribuidos por edades como se muestra en la tabla.



Fuente: INE

¹ Instituto Nacional de Estadística. www.ine.es

Por otro lado, pondremos especial atención en el grupo de población formado por los maestros y las maestras que ejercen su labor docente en la etapa de Educación Infantil. Los datos relativos a este grupo han sido extraídos del Centro Regional de Estadística de Murcia (en adelante CREM) con fecha de última actualización el día 30 de junio de 2017. En este caso, no existe un dato de población exclusivo para los maestros/as de Educación Infantil, ya que se incluyen con aquellos que ejercen la Educación Primaria.

Profesorado - 2015/2016

	TOTAL			Pública			Privada		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	24.651	7.496	17.155	18.358	5.695	12.663	6.293	1.801	4.492
E. Infantil y E. Primaria	4.609	740	3.869	1.196	86	1.110	3.413	654	2.759
ESO, Bachilleratos y FP	3.134	1.360	1.774	644	342	302	2.490	1.018	1.472
Ambos grupos	16.789	5.371	11.418	16.495	5.259	11.236	294	112	182
E. Especial Específica	119	25	94	23	8	15	96	17	79

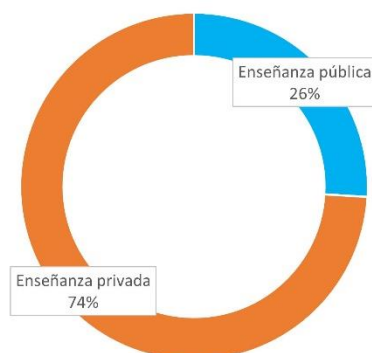
Fecha de actualización: 30/06/2017.

Fuente: CREM

Como podemos observar, los docentes pertenecientes a este grupo suman un total de 4.609 personas. La distinción entre hombres y mujeres no se ha tenido en cuenta en este estudio, pues no es un criterio que influya en la aplicación de una u otra metodología educativa.

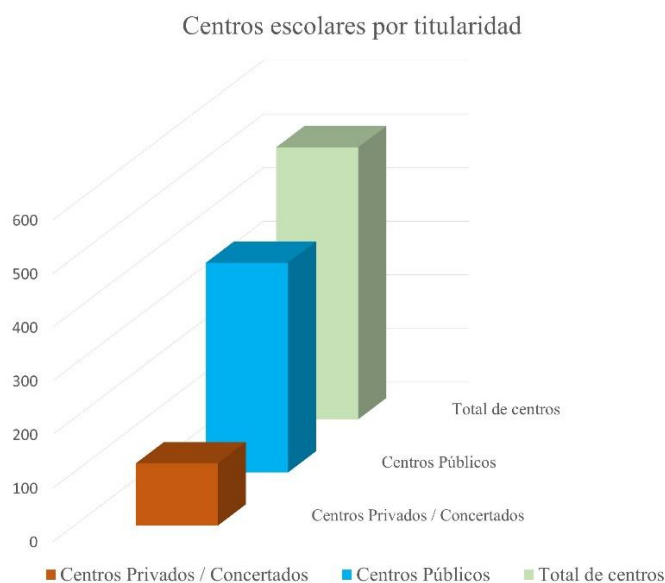
En esta tabla podemos observar al mismo tiempo cómo dicho grupo de docentes se distribuye en función de la titularidad del centro, pudiendo ser éste de titularidad pública o privada, englobando esta última la titularidad concertada.

Profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia



Creación propia. Fuente: CREM

En este sentido, vemos como un 74% del profesorado de Educación Infantil y Primaria (3.413 docentes) pertenecen a la enseñanza privada, mientras que un 26% (1.196 docentes) pertenecen a la enseñanza pública. No obstante, el aspecto más llamativo de este dato surge cuando lo comparamos con los centros presentes en la región pertenecientes a estas mismas titularidades.



Creación propia. Fuente: CREM

En lo referente a los centros escolares observamos cómo aquellos de titularidad pública superan en gran medida el de los centros de titularidad privada o concertada, por lo que es llamativo que el número de docentes sea inverso y puede significar, como veremos en apartados posteriores, la falta de personal en la enseñanza pública.

4.3.2. Criterios de selección de la muestra

Una vez expuestos los diferentes parámetros relativos a la población de estudio de la presente investigación, es necesario establecer una serie de criterios de selección de la muestra a la que dirigiremos dicho estudio y, por consiguiente, de la cual extraeremos los datos necesarios para dar respuesta al problema u objeto de estudio planteado con anterioridad.

Como se ha desarrollado en apartados anteriores, la presente investigación es de tipo descriptivo cualitativo. En este modelo una muestra se define como el “conjunto de personas sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández et al., 2010, p. 394). De ello se deriva, como ya sabemos, que el tamaño de la muestra importa desde la perspectiva de la profundidad de

los resultados, en lugar de centrarnos en una perspectiva probabilística. En definitiva, lo que pretendemos es obtener, a través de las respuestas de los participantes, información que nos permita entender el fenómeno estudiado.

Quedando así definido el tipo de muestra y sus características específicas, es necesario exponer los criterios bajo los cuales se ha procedido a la selección de ésta en el presente estudio:

- Maestros que ejerzan su labor docente en centros escolares de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Ejercer actualmente en la etapa de Educación Infantil, pudiendo poseer más especialidades.
- Los centros escolares podrán ser de titularidad pública, concertada o privada.

Una vez establecidos los criterios de selección de la muestra, pasaremos a describir los instrumentos utilizados para llevar a cabo la recogida de datos.

4.3.3. Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos supone una fase indispensable de toda investigación, pues de ella obtendremos la información necesaria para dar respuesta a nuestro problema de estudio y establecer, al mismo tiempo, una serie de conclusiones o afirmaciones sobre el tema que estamos investigando. Para ello, será necesario seleccionar el instrumento de recogida que mejor se adapte a nuestro estudio en función de las distintas variables que hemos ido desgranando en apartados anteriores.

En el caso del estudio del Trabajo por Proyectos en Educación Infantil, el instrumento elegido para la recogida de datos ha sido el cuestionario. Éste se define como “un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada, sin que sea necesaria la intervención del encuestador” (García Córdoba, 2004, p.29). A través del cuestionario llevaremos a cabo una vinculación o conexión entre el problema de estudio y las respuestas de la muestra de población seleccionada. Entre las ventajas que posee este tipo de instrumento destacamos (Martínez Olmo, 2002):

- Favorece el anonimato y la privacidad.
- No existe obligatoriedad de contestar.
- El entrevistado posee tiempo suficiente para reconsiderar sus respuestas.

- Refleja la posición u opinión de los entrevistados sin distorsionarla.
- Requiere de menos tiempo personal del investigador para su aplicación.

En cuanto al tipo de preguntas que podemos incluir en un cuestionario, diferenciaremos dos grandes grupos: cerradas y abiertas (García Córdoba, 2004). En el primer caso, se trata de cuestiones que ofrecen opciones de respuesta previamente seleccionadas por el investigador. Dentro de éstas podemos encontrar dicotómicas (ofrecen dos posibilidades de respuesta) o de respuesta múltiple (ofrecen varias opciones entre las que elegir una o varias). Las preguntas cerradas, como puede suponerse, son más sencillas de analizar. Por el contrario, cuando hablamos de preguntas abiertas nos referimos a aquellas que no establecen de antemano una respuesta, sino que permiten al entrevistado expresar su opinión exacta. Este tipo de preguntas nos permite profundizar en los motivos y opiniones sobre el comportamiento de los entrevistados. No obstante, el análisis de sus resultados es más complejo que en las anteriores, pues supone más variables a tener en cuenta.

Centrándonos ahora en el instrumento utilizado para el presente trabajo, hemos diseñado un cuestionario en formato online que consta de dieciséis preguntas, tanto de tipo abierto como cerrado. Para su realización se ha utilizado la herramienta web Google Formularios por su sencillez, tanto a la hora del diseño por parte de la investigadora, como en el momento de respuesta por parte de los entrevistados, siendo además una herramienta habitual y por lo tanto conocida por muchos docentes.

Debido al tipo de muestra de población al que va dirigido el estudio, docentes que ejercen actualmente su labor de manera activa, se consideró el cuestionario web como la mejor opción, pues permite llegar a un mayor número de personas desde la comodidad del teléfono móvil, lo que ha facilitado tanto su difusión como la agilidad en la respuesta. El cuestionario se hizo llegar a la muestra a través del siguiente enlace web:

https://docs.google.com/forms/d/1UpITPkZtIIOkfYQIJAbboGyIsCpDW9V-bD_V06YC2w0

Como hemos adelantado, el cuestionario consta de dieciséis preguntas, de las cuales trece son de repuesta obligatoria y tres de respuesta opcional. Estas preguntas se dividen en tres bloques en función de las dimensiones sobre las cuales vamos a obtener los datos.

En primer lugar, aparecen las cuestiones generales relativas al docente que está contestando el cuestionario (preguntas de la uno a la cinco): titularidad del centro en el que

trabaja, nombre del centro (opcional), municipio al que pertenece, especialidad, y años de experiencia.

En el segundo bloque encontramos aquellas cuestiones encaminadas a conocer la metodología con las que más les gusta trabajar, si conocen el Trabajo por Proyectos y si lo llevan o no a la práctica (preguntas de la seis a la nueve).

Por último, se presentan una serie de afirmaciones sobre algunos de los principios fundamentales de los Proyectos de Trabajo, las cuales deben puntuar en la escala del 1 al 5 en función del grado de aceptación de las mismas. Esta parte del cuestionario corresponde con la dimensión más específica, pues nos servirá para ver en qué medida se entiende la metodología del Trabajo por proyectos como lo que es o simplemente se toma el nombre para aplicar otros métodos de trabajo, que, si bien son igualmente válidos, no suponen proyectos propiamente dichos.

5. Análisis de resultados

Una vez desarrollados los diferentes aspectos de la metodología del presente trabajo de fin de grado, pasaremos a analizar los resultados del cuestionario con el objetivo de establecer en qué medida las distintas respuestas obtenidas nos servirán para dar respuesta tanto a nuestro problema de estudio como a los diferentes objetivos establecidos para el mismo.

Los resultados a analizar se basan en las respuestas de setenta docentes de la Región de Murcia que ejercen en la especialidad de Educación Infantil.

El primer parámetro que tenemos como referencia es la titularidad de los centros a los que pertenecen los docentes encuestados. Del total de encuestados, como podemos observar en el **Gráfico 1**, la gran mayoría pertenece a la enseñanza pública (71,4 % correspondiente a cincuenta encuestados)

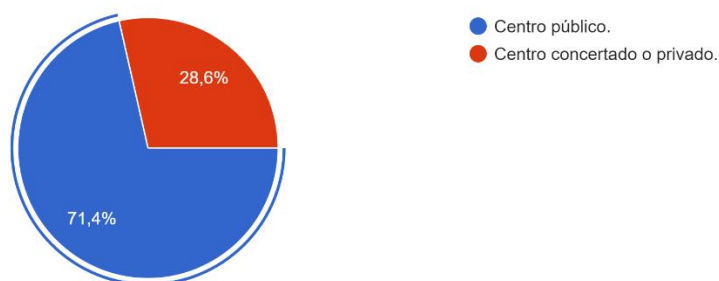


Gráfico 1: Titularidad de los centros. Fuente: cuestionario de creación propia.

Estos centros están distribuidos en distintos municipios de la Región de Murcia, siendo un porcentaje mayor los pertenecientes al municipio de Murcia (52,86 %).

Otro dato importante para el análisis es la experiencia docente de los encuestados (**Gráfico 2**). En este caso, vemos cómo más de la mitad (54,3%) posee una experiencia de más de diez años, seguido en número por la franja de entre uno y tres años de experiencia (22,9%).

¿Cuántos años de experiencia docente posee?

70 respuestas

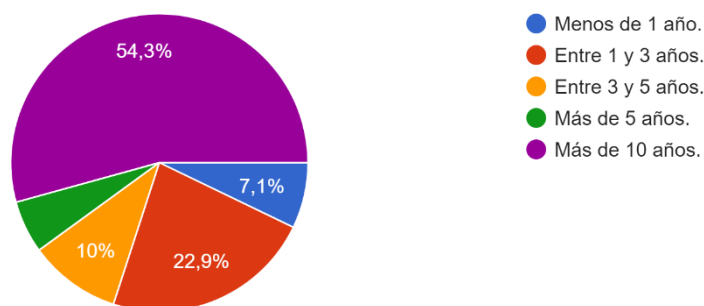


Gráfico 2: Años de experiencia. Fuente: cuestionario de creación propia.

En base a estos dos parámetros (experiencia docente y titularidad de los centros), analizaremos una serie de variables sobre la aplicación del Trabajo por Proyectos en las aulas, pues los resultados varían en función de estos dos aspectos concretos, de ahí su importancia.

El segundo bloque del cuestionario, al que ya hemos hecho referencia, contenía dos cuestiones relativas a la aplicación del Trabajo por Proyectos en el aula, buscando especialmente encontrar las razones por las que éste no se lleva a cabo, ya que, como se observa en el **Gráfico 3**, casi el 50% de los encuestados no lo lleva a la práctica.

¿Trabaja actualmente por proyectos?

70 respuestas

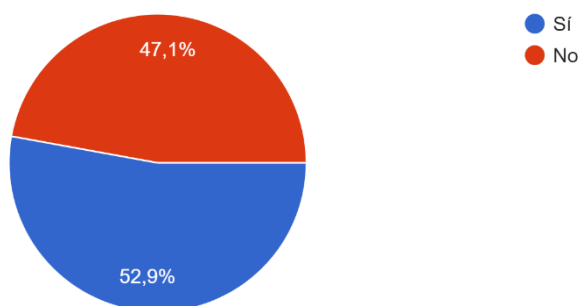


Gráfico 3: Implantación del Trabajo por Proyectos. Fuente: cuestionario de creación propia.

Como podemos observar en el **Gráfico 4**, y a pesar de ser diferente el total de respuestas de cada titularidad, la implantación del trabajo por proyectos en las aulas es opuesta. Mientras que en los centros públicos existe un mayor número de respuestas afirmativas a la pregunta “¿Trabaja actualmente por proyectos?”, en los centros privados o concertados prima la respuesta negativa.

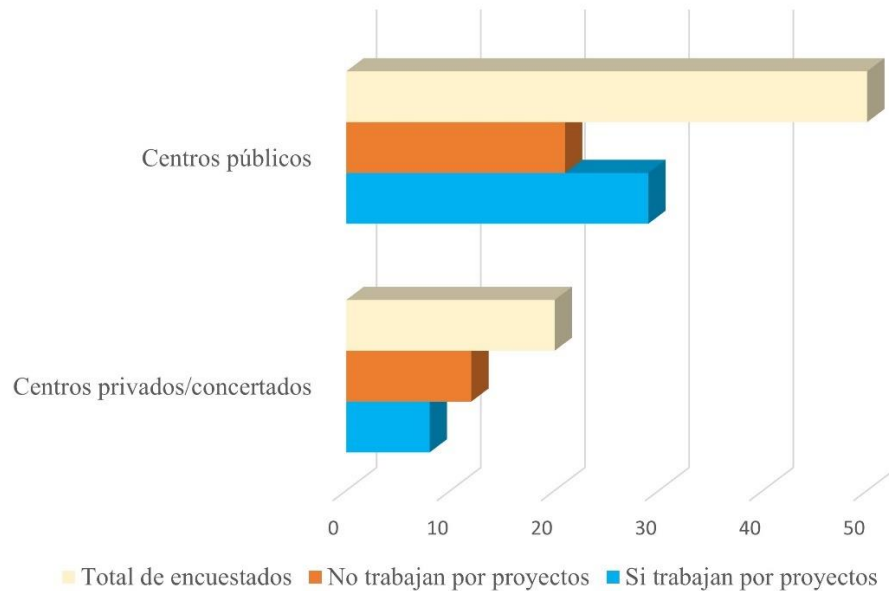


Gráfico 4: Comparativa en la implantación del Trabajo por Proyectos. Creación Propia. Fuente: cuestionario de creación propia.

Sin embargo, el **Gráfico 5** nos muestra que el motivo de la no aplicación de esta metodología no se debe al desconocimiento, pues la amplia mayoría sí la conoce.



Gráfico 5: Conocimiento de la metodología. Fuente: cuestionario de creación propia.

Para esclarecer las razones que llevan a los docentes de infantil a prescindir de esta metodología de trabajo, pedimos que de manera opcional argumentasen el motivo de su respuesta en caso de ser negativa (Anexo I). En este sentido, también encontramos diferencias entre las respuestas en función de la titularidad del centro.

En el caso de los centros de titularidad privada o concertada, las razones más comunes por las que no podían llevar a cabo el Trabajo por proyectos en el aula señalaban de manera recurrente el hecho de tener que adaptarse al modo de trabajar tanto del centro como de los compañeros y compañeras de mayor antigüedad.

Fijándonos en los centros de titularidad pública, a pesar de coincidir en alguna ocasión con la respuesta referida en el párrafo anterior, las principales negativas aludían al hecho de no ejercer la tutoría y por tanto no poder poner en práctica una metodología concreta, el hecho de combinar el Trabajo por proyectos con otras metodologías o su uso de forma puntual en forma de proyectos anuales.

En ambos casos, sin embargo, se ve reflejada cómo una de las principales razones para desestimar el Trabajo por Proyectos es la dificultad que supone su puesta en práctica, en muchas ocasiones, asociada a la falta de tiempo o recursos.

Otro aspecto destacable es el referido a los años de experiencia docente y la posible relación de esta variable con la puesta en práctica del Trabajo por Proyectos en el aula de infantil. Al cruzar los datos de los gráficos 2 y 3, vemos cómo existe una relación entre los años de experiencia y la aplicación de la metodología en el aula (**Gráfico 6**).

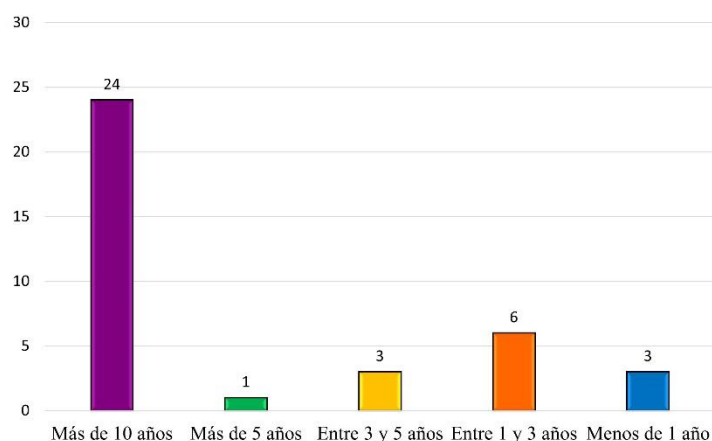


Gráfico 6: Relación entre experiencia docente y aplicación de la metodología. Creación propia. Fuente: cuestionario de creación propia.

En este caso, observamos cómo la franja de experiencia de más de diez años engloba el mayor número de docentes que trabajan por proyectos en sus aulas. Además, las respuestas de estos veinticuatro docentes a la pregunta seis del cuestionario (¿Con qué metodología se siente más identificado o cómodo a la hora de ejercer su labor docente?) indican en su mayoría los proyectos como la metodología con la que se sienten identificados. Esto nos

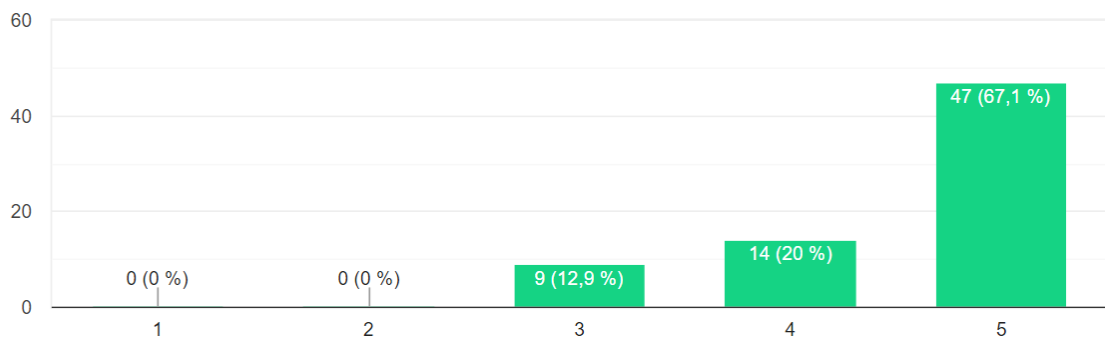
lleva a pensar que, a medida que los docentes van ganando en experiencia, adquieren potestad para elegir y llevar a la práctica la metodología más fiel a sus ideales educativos.

Por último, analizaremos los datos relativos al tercer bloque de la encuesta en el que se encuentran las afirmaciones sobre los principios fundamentales del Trabajo por Proyectos. Como hemos comentado con anterioridad, en este caso la respuesta consistía en valorar en una escala de uno a cinco el grado de conformidad con cada una de las frases propuestas. Las diferentes preguntas se muestran a continuación en forma de gráficos:

Pregunta 1:

Trabajar por proyectos supone partir de los intereses de los niños y niñas.

70 respuestas

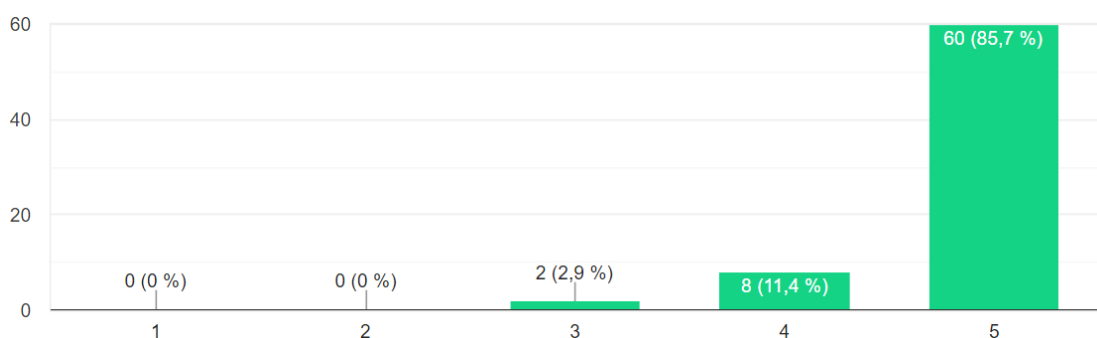


Las respuestas obtenidas en este apartado invitan a la reflexión pues partir del interés del alumnado es seguramente el principio fundamental del Trabajo por Proyectos. Al plantear este cuestionario pensábamos que la respuesta sería prácticamente unánime y, como vemos, a pesar de obtener el máximo resultado en la escala, un tercio de los encuestados no está totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Pregunta 2:

A través del ABP se pueden trabajar de manera transversal todas las áreas presentes en el currículum de Ed. Infantil (Aprendizaje Globalizado).

70 respuestas



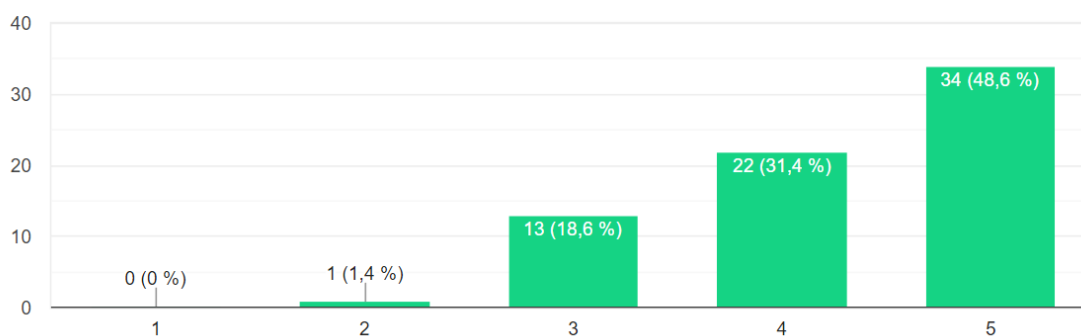
En el caso de la necesidad de globalizar la enseñanza, especialmente al hablar de esta metodología, aparece mayor unanimidad en las respuestas. No obstante, debido a los resultados de la pregunta anterior nos surge la duda de si esta globalización es entendida como la integración natural de los contenidos o, por el contrario, se llevará a cabo de forma “forzada”.

Para aclarar esta idea pondremos un ejemplo práctico: si estamos llevando a cabo un proyecto sobre “Las vacas” trabajaremos, por ejemplo, el área instrumental de la lógico-matemática investigando sobre la altura de una vaca y si nosotros somos más, menos o igual de altos. Forzar la globalización sería llevar a cabo sumas o restas como hacemos habitualmente, pero en este caso sumando o restando vacas.

Pregunta 3:

Las decisiones con respecto a la organización de espacios, tiempos, actividades y temática se llevarán a cabo por consenso, siendo los alumnos los máximos protagonistas.

70 respuestas



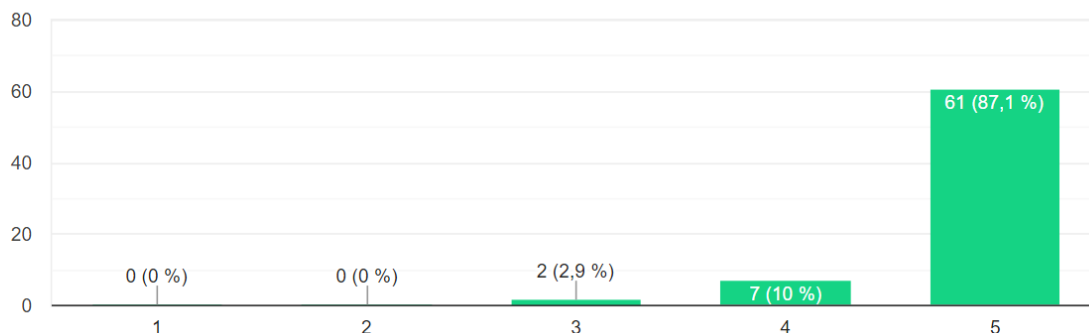
La pregunta número tres parece ser la que crea mayor controversia, ya que es la única en la que se utiliza el valor 2 mostrando prácticamente la falta de acuerdo con el enunciado y, además, la que ha obtenido mayor número de respuestas en el indicador intermedio o 3.

Al analizar estos resultados creemos que un factor que puede marcar la variedad de respuesta en este punto es el hecho de que los maestros y maestras estamos acostumbrados a tradicionalmente elegir de manera unánime todo lo que sucede en nuestra aula. En el caso del Trabajo por Proyectos, los niños deben tomar decisiones porque son ellos los que van a llevar a cabo las distintas actividades y, por ende, los aprendizajes. Esto en ningún caso supone que el maestro no sea la figura organizadora de estos elementos curriculares, sino que debe estar atento a las opiniones de su alumnado con respecto a ellos. En definitiva, supone un proceso de autoevaluación de nuestra práctica educativa para buscar que los niños y niñas adquieran aprendizajes de manera significativa y se sientan implicados a lo largo de todo el proceso.

Pregunta 4:

Para que se lleve a cabo el aprendizaje, es importante no anticiparnos con nuestras respuestas y dejar que sean los niños y niñas quienes las descubran.

70 respuestas

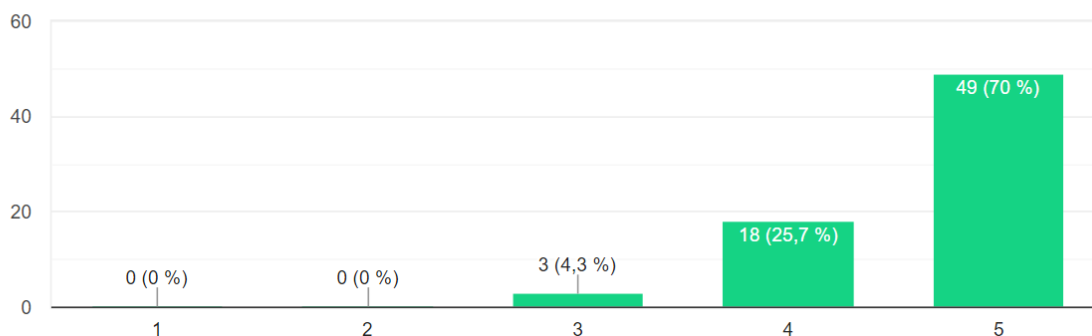


La pregunta 4 junto con la 6, son aquellas que han obtenido un mayor número de respuestas con total acuerdo hacia las afirmaciones propuestas. Este planteamiento es muy importante a estas edades y en este enfoque pues, al hilo de lo ya mencionado, es indispensable que los niños y niñas se involucren en su aprendizaje. A menudo, tendemos a pensar que el alumnado de infantil conoce muy pocas cosas y somos nosotros los encargados de exponerles la verdad, sin embargo, ellos ya poseen ideas y opiniones previas para muchos de los temas que se llevan al aula y, por tanto, debemos escucharlas y partir de ellas para guiar el aprendizaje.

Pregunta 5:

Cuando trabajamos por proyectos, la programación inicial es provisional y varía durante su desarrollo, en función de los acontecimientos y el interés demostrado por los niños.

70 respuestas



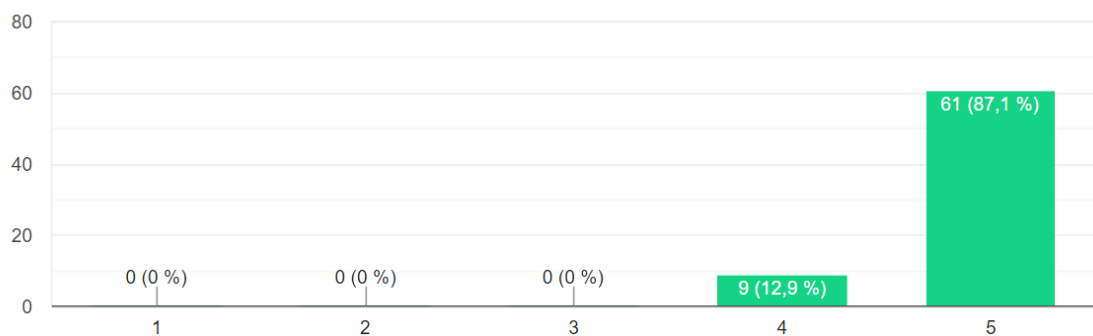
El penúltimo enunciado muestra de nuevo diversidad de opiniones en cuanto a la rigidez de la programación. En este caso, esta afirmación viene a hablarnos de la necesidad de saber cuándo parar durante la puesta en práctica de los proyectos. Mari Carmen Díez Navarro (1998), a quien hemos aludido en varias ocasiones a lo largo de este proyecto, lo expresa

diciendo que en ocasiones un proyecto puede “morir” antes de lo que esperamos si el interés de los niños mengua o cambia drásticamente. En este sentido, los docentes debemos ser coherentes y no pretender mantener un proyecto cuando el interés ha desaparecido, pues a partir de ese punto los niños/as dejarán de aprender de manera significativa. Del mismo modo, podremos aumentar el tiempo que para éste teníamos pensado si el interés persiste, pues los contenidos podrán ampliarse y adaptarse a las necesidades planteadas.

Pregunta 6:

Los errores son imprescindibles para el aprendizaje y deben ser valorados positivamente.

70 respuestas



Como hemos adelantado, este último enunciado es uno de los que muestra mayor aceptación por parte de los encuestados. En este caso, el 87,1% están totalmente de acuerdo con el sentido que tienen los errores en el aprendizaje y el porcentaje restante muestra también una gran conformidad con la idea, siendo el único enunciado en el que solo hay respuestas en estos dos valores numéricos.

Para concluir este apartado de análisis de resultados, haremos una revisión por la última pregunta que se expuso en el cuestionario en la cual se instaba de forma voluntaria a añadir información complementaria. Como podemos observar en el anexo II, las mayoría de las respuestas reafirman los planteamientos sobre el Trabajo por Proyectos que se han expuesto a lo largo de este trabajo. No obstante, me gustaría detenerme en un punto que aparece referido en dos ocasiones sobre el hecho de considerar que se puede trabajar por proyectos a través de una editorial.

Atendiendo a la diversidad de fuentes consultadas para llevar a cabo este estudio debemos enfatizar la imposibilidad de llevar a cabo el Trabajo por Proyectos en el aula si pretendemos hacerlo a través de una editorial. Las editoriales, como el propio nombre indica y valga la redundancia, vienen editadas, es decir, formuladas en base a una serie de temas e intereses tipo y en los que en ningún momento ha tenido nada que ver nuestro alumnado.

¿Quiere esto decir que los niños/as no muestren interés en los libros que les presentamos? Absolutamente no, ya que cualquier material puede resultar motivador y fomentar el aprendizaje si se presenta de la manera adecuada, pero en ningún caso podríamos considerar que estamos implementando la metodología del tema que nos ocupa.

Una vez analizadas las respuestas al cuestionario daremos paso a una serie de conclusiones que profundizarán los temas aquí señalados al tiempo que darán respuesta a los objetivos y al problema de estudio planteados.

6. Conclusiones

Al inicio del presente trabajo de fin de grado planteamos el problema de estudio sobre el que versaría nuestra investigación, así como una serie de objetivos a tener en cuenta durante la misma. En este apartado recogeremos las conclusiones a las que hemos llegado y cómo han influido en los objetivos marcados.

Comenzaremos con el problema de estudio planteado: *“En qué medida la metodología del Trabajo por Proyectos está implantada en los centros de la Región de Murcia, centrandó nuestro objeto de estudio en la etapa de Educación Infantil”*.

Tras analizar los resultados del cuestionario vemos cómo esta metodología en sí misma es muy conocida entre los maestros de infantil, pero existe una gran cantidad de factores que influyen a la hora de llevarla a la práctica siendo fiel a los principios que la sustentan. Estos factores están directamente relacionados con los objetivos que nos planteamos, de manera que iremos desgranándolos en las conclusiones referentes a cada uno de ellos.

- Conocer los principios que rigen el Trabajo por Proyectos.

Durante el desarrollo del trabajo se han expuesto, de manera clara y en base a una serie de autores, los principios fundamentales de esta metodología. El conocimiento en profundidad de ellos ha permitido analizar los resultados obtenidos siendo conscientes de en qué medida las respuestas seguían o no la línea del Trabajo por Proyectos. En este sentido es importante resaltar la importancia de la formación continua del profesorado, especialmente cuando se pretende llevar a la práctica una metodología en particular. Este hecho se ha visto reflejado en muchas de las respuestas, pues a menudo los docentes no encuentran las herramientas necesarias para implementar una metodología, bien sea por el apoyo del centro, los compañeros, los recursos o el desconocimiento de cómo hacerlo.

- Examinar las ventajas e inconvenientes de realizar una metodología basada en los proyectos de trabajo.

Enlazando con el punto anterior, comenzaremos resaltando las principales ventajas extraídas. De manera general un gran número de docentes consideran esta metodología como aquella con la que se debería trabajar en educación infantil, pues supone un aprendizaje más similar a cómo se produce de manera natural, es decir, en la vida real. Así se habla de cómo el Trabajo por Proyectos permite adaptar el proceso de aprendizaje a los ritmos de los niños y niñas y, por tanto, atendiendo a la diversidad que podamos encontrarnos en el aula. Como punto a destacar de manera significativa es el hecho de que cuando los niños/as aprenden sobre algo que les interesa y motiva el proceso es mucho más rico y significativo.

Por otro lado, encontramos los inconvenientes que han sido reflejados por los docentes. En el análisis de los resultados vimos cómo uno de los problemas a los que se enfrentan de manera habitual los docentes que quieren trabajar por proyectos es la imposibilidad de llevarlos a la práctica si el centro en el que se encuentran no sigue esta metodología. Este hecho es un gran inconveniente que debemos resaltar ya que todos los que nos dedicamos a esta profesión somos conscientes de la importancia que tiene contar con el apoyo de la dirección del centro en las iniciativas que propongamos debido a que en la mayoría de las ocasiones es el centro el que decide el modo de trabajar de los docentes.

A ello se une, en la opinión de los encuestados, la dificultad a la hora de llevar a la cabo estos proyectos. Al analizar en profundidad este inconveniente vemos cómo está directamente relacionado con el aumento del esfuerzo o trabajo por parte de los docentes. Entonces, ¿cuál es el problema real? ¿No podemos implementar la metodología o no tenemos claro si el esfuerzo merece la pena? La conclusión que extraemos de ello en esta ocasión es que los docentes de manera general no ponen en el centro de la toma de decisiones a los niños y niñas, es decir, no prima de qué manera el aprendizaje será más significativo, globalizado, útil, funcional, etc. sino en qué medida me va a suponer mayor o menor esfuerzo como docente llevarlo al aula por encima de otros medios o metodologías más sencillas.

- Reflexionar sobre el rol que tiene el docente y el papel del alumnado como agentes implicados en el Trabajo por Proyectos.

La reflexión sobre este objetivo viene encadenada con la conclusión del anterior pues es nuestro rol como docentes y, en especial, nuestra implicación la que permitirá o inhibirá la implementación no solo de esta metodología, sino de cualquiera que queramos llevar al aula.

Si bien es cierto que cuando trabajamos por proyectos el trabajo es mayor pues debemos adaptarnos a la motivación e intereses que vayan surgiendo, es decir flexibilizar nuestra programación, en la mayoría de los casos se trata de más de un cambio de mentalidad que de una problemática en sí misma. En las respuestas de aquellos docentes que trabajan por proyectos en sus aulas se aprecia cómo esta metodología les proporciona una gran satisfacción debido a los resultados positivos que observan en su alumnado y que en definitiva debería ser el objetivo a perseguir de nuestra labor educativa.

El papel del docente será por tanto el de guía del aprendizaje y facilitador de las herramientas y recursos necesarios para que los proyectos puedan salir adelante. Por su parte, el papel del alumnado, además del hecho de expresar sus intereses y motivaciones, se enriquece en este planteamiento al hacerlo partícipe del proceso a través de la toma de decisiones, la puesta en común, el consenso, etc.

- Analizar las variables que entran en juego a la hora de plantear el Trabajo por Proyectos como metodología en el aula.

Como último objetivo se encuentra el análisis de las distintas variables a tener en cuenta en este planteamiento metodológico y que viene a englobar las conclusiones recogidas hasta este momento. Así, encontramos como las variables principales a tener en cuenta:

- ~ La disposición de los centros y los docentes que en ellos ejercen a realizar cambios en su planteamiento docente siempre que consideren que éstos supondrán un beneficio para su alumnado.
- ~ Los recursos de los que dispongan los centros, dentro de los cuales es importante destacar el papel de la familia como vínculo de unión que permite llevar los aprendizajes de la escuela a la vida cotidiana.
- ~ La importancia de dar un paso atrás como docentes dejando a nuestro alumnado ser protagonista real de su aprendizaje.
- ~ La necesidad de coordinar la labor docente con nuestros equipos de ciclo de manera que las metodologías que llevemos a cabo tengan coherencia a lo largo de toda la etapa.
- ~ Es necesario ofrecer oportunidades de formación a los docentes de manera que puedan conocer en profundidad la metodología del Trabajo por Proyectos y valorar así en qué medida es factible su aplicación.

Para finalizar y a modo de conclusión resaltar cómo de manera general se aprecia una predisposición por parte de los docentes a la hora de poner en práctica el Trabajo por Proyectos en las aulas de infantil. Si bien es cierto que deben considerarse los distintos aspectos analizados, parece evidente destacar que en la medida en que los maestros y maestras tengan el apoyo de su entorno laboral, entendido como el conjunto de profesionales que conforman un centro escolar, estarían interesados en implementar esta metodología pues coinciden en señalar las numerosas ventajas que de ello se deriva en el desarrollo y la forma de aprender del alumnado.

7. Implicaciones y limitaciones del estudio

Todo estudio debe contemplar en qué medida sus resultados suponen implicaciones en su campo de estudio, así como las limitaciones que de él se deriven y que supondrán la necesaria evaluación o reflexión crítica de toda investigación. Las implicaciones del estudio tienen como eje fundamental poner de manifiesto el valor del Trabajo por Proyectos como metodología adecuada para la etapa de Educación Infantil, fundamentando esta idea en autores de referencia que la han llevado a la práctica a lo largo de su experiencia docente.

Este estudio pone de manifiesto el necesario cambio de perspectiva a la hora de plantearnos cuál es la finalidad de nuestra labor educativa. Los docentes debemos poner en el centro de nuestra acción a los niños y niñas y, en base a lo que es mejor para ellos, tomar decisiones para llevarlas al aula. Es por ello que invitamos con este estudio a la reflexión sobre por qué trabajar por proyectos supone para muchos docentes “mucho trabajo”, destacando que este no es un argumento válido para no llevar a la práctica una metodología ampliamente demostrada como beneficiosa y favorecedora de aprendizajes en etapas infantiles.

En lo referente a las limitaciones que presenta este estudio debemos señalar el tamaño de la muestra. Para que tanto los resultados como el análisis y las conclusiones que de ellos se derivan sean lo más veraces posible, sería necesario obtener una muestra poblacional más amplia. Este punto muestra una limitación a la hora de hacer llegar el cuestionario a los docentes. En este sentido, nos hemos encontrado con que a menudo los centros no mostraban interés en participar, lo cual habría permitido un mayor número de encuestados, sino que ha sido el contacto uno a uno con los diferentes docentes, unido al buen hacer de algunos de ellos a la hora de compartir el mismo, lo que ha permitido obtener respuestas.

8. Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1989). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México trillas.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Morata.
- Decroly, O. (1987). *Experiencias educativas e innovadoras*. Passat.
- Díez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela: Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones la Torre.
- Díez Navarro, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela: Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Graó.
- García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista EAN*, 64, 5-18. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/450/442>
- López Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Ediciones Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat-Octaedro.
- Manchón, A. (2009). *El espacio, el tiempo y los materiales en Educación Infantil*. Bubok Publishing.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes
- Moraleda, M. (1992). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. Boixareu.

- Palacios, J., Carretero, M., Marchesi, A. (1989). *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1970). *Seis estudios de Psicología*. Barrell.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Uninet.
- Tonucci, F. (2006). *A los tres años se investiga*. Losada.
- Trueba, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones la Torre.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea

Referencias Legislativas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630/dof/spa/pdf>

Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 182, de 6 de agosto de 2008, pp. 24960-24973.

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6144&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m3993,21258](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6144&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m3993,21258)

Orden del 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 238, de 11 de octubre de 2008, pp. 31233-31240.

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=22348&IDTIPO=247&RASTRO=c816\\$m4346](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=22348&IDTIPO=247&RASTRO=c816$m4346)

Webgrafía

Comunidad Autónoma de Murcia (2014). *Centro Regional de Estadística de Murcia*.

Recuperado el 10 de octubre de 2021, de <https://econet.carm.es/web/crem>

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Cifras de población*. Recuperado el 27 de septiembre

de 2021, de <https://www.ine.es/index.htm>

Cuestionario creado a través de <https://docs.google.com/forms>

ANEXOS

Anexo I: Respuestas a la pregunta “En caso negativo, ¿podría explicar brevemente el motivo?”

¿Por qué no trabaja actualmente por proyectos?

Centros públicos	Centros concertados o privados
Trabajamos centros de interés similares a los proyectos.	No me llama la atención.
Solo he estado un curso. Hice lo que ya había predispuesto.	El centro lleva otra filosofía de trabajo.
No se ha planteado en el ciclo.	Porque en mi centro llevamos un proyecto globalizado y seguimos todos la misma línea.
Por decisión del centro.	Los docentes del centro prefieren cuadernos.
El centro no lo llevaba a cabo y siempre has de adaptarte al centro.	Trabajo con proyectos, un proyecto anual, pero no por proyectos.
Alto número de interinas en mi centro hace que optemos por una editorial.	Al llegar a un cole nuevo, hay que adaptarse a lo que hay establecido, sobre todo cuando el contrato es de un año, máximo dos.
No soy tutora.	El profesorado aún no nos hemos puesto a trabajar en ello, pero es algo que tenemos en mente en distintos departamentos.
Soy interina y en este curso no me ha tocado una escuela que trabaje por proyectos.	Cuando no eres definitivo en el centro en el que trabajas es muy difícil llevar a cabo una metodología concreta si el resto de compañeros, más antiguos, ya siguen una.
No soy tutora.	Es muy difícil llevarla a la práctica.
Porque en el primero y segundo trimestre trabajamos con editorial y el tercer trimestre trabajamos por proyectos.	
En este colegio se trabajaba con rincones como metodología.	
En el cole se trabaja con editoriales.	
Uso de otra metodología.	

Anexo II: Respuestas a la pregunta “¿Te gustaría añadir algo más?”

¿Te gustaría añadir algo más?

Es importante la motivación y el interés de los niños pero también es fundamental la guía del maestro porque hay situación y contextos en que los niños están poco estimulados y tu debes ayudarlos a estimular y guiar su curiosidad y ayudarles a descubrir y conseguir el objetivo u objetivos finales del proyecto. Es un trabajo de aprendizaje mutuo entre alumnos y profesor como figura guía.

En mi centro solemos trabajar por rincones, pero introducimos a lo largo del curso algún proyecto que a veces surge de los intereses del propio alumnado y a veces no, pero siempre adaptamos a sus motivaciones y capacidades, implicando al máximo al alumnado siempre.

El juego es un principio de intervención fundamental que respeta el ABP.

Soy partidaria del aprendizaje por proyectos porque favorece que los niños/as descubran el mundo a su ritmo e interés.

El ABP es sin duda la mejor forma de aprendizaje para el alumnado. Además de aprender los contenidos estipulados en el currículo, también aprenden y conocen más acerca de sus intereses.

Muy importante la colaboración familiar.

La flexibilidad temporal y la atención a la diversidad.

Los proyectos deben ser elaborados por el maestro/a y no escoger una editorial.

Un apunte: mis compañeras consideran que trabajan por proyectos porque implementan el "proyecto" que la editorial adjunta cada año con el libro de texto. Ojalá cambie pronto esta percepción.

Fomenta la investigación dentro y fuera del aula y el trabajo cooperativo.