

ESTUDIO COMPARATIVO
DEL TRABAJO POR PROYECTOS
EN EDUCACIÓN INFANTIL
EN ESPAÑA Y BÉLGICA



ALUMNA: LUCENA CEJAS, ALBA

FECHA: 2 DE JUNIO DE 2014

CURSO Y TITULACIÓN: 4º GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

OPCIÓN: INVESTIGACIÓN, ESTUDIO COMPARATIVO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo principal ofrecer una comparación constructiva entre el modelo belga de implementación del Trabajo por Proyectos en las aulas de Educación Infantil y el español. Bélgica es un país donde he podido constatar que la aplicación del Trabajo por Proyectos en las aulas está muy generalizada y sus docentes tienen un bagaje considerable en dicha aplicación.

Se pretende aquí aportar una visión analítica y crítica sobre la práctica de dicha metodología, basándose principalmente en las memorias de las experiencias de aula vividas tanto en Bélgica (como alumna Erasmus en el curso 2012/2013) y en España (durante el curso 2013/2014). En base a dos entrevistas a docentes para conocer las concepciones y discurso sobre esta metodología, posteriormente se exponen propiamente las observaciones y experiencias de aula en ambos países, realizando un estudio comparativo.

Al final de este trabajo de investigación, se ofrecen unas conclusiones que están constituidas por un análisis de los inconvenientes planteados, acompañado de una propuesta de mejora para evitar o minimizar estas dificultades y obstáculos que entraña la metodología en cuestión, inspirándome en las vivencias del modelo belga de Trabajo por Proyectos, el cual ofrece a menudo soluciones viables para ello.

Palabras clave: Trabajo por Proyectos (Bélgica/España)- Educación Infantil - concepciones, discurso y práctica docente- estudio comparativo - dificultades, obstáculos y mejoras.

1. ÍNDICE

1. ÍNDICE	2
2. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO	3
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO	4
4. EL TRABAJO POR PROYECTOS EN BÉLGICA Y EN ESPAÑA. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
5. METODOLOGÍA SEGUIDA PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO ..	14
6. DESARROLLO DEL TRABAJO	16
6.1. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS A DOCENTES.....	16
6.2. COMPARACIÓN ENTRE UN PROYECTO EN ESPAÑA Y UN PROYECTO EN BÉLGICA...	21
6.3. ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES DEL TRABAJO POR PROYECTOS.	41
7. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA	48
8. BIBLIOGRAFÍA	53
9. ANEXOS	54
I. PRIMEROS DOCUMENTOS ELABORADOS.	54
II. ENTREVISTAS.....	58
III. ESQUEMAS PEDAGÓGICOS DE PROYECTOS BELGAS	61

2. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO

El lector se encuentra ante un Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil. Dicho trabajo pretende profundizar en ciertos aspectos de una metodología innovadora como es el Trabajo por Proyectos en Educación Infantil. Más concretamente, se ofrece un acercamiento comparativo a la implementación de la citada metodología en aulas españolas y belgas.

A lo largo del trabajo se puede encontrar un marco teórico que nos permita aproximarnos mejor al objeto de estudio, dos entrevistas a docentes (una española y una canadiense) que emplean dicha metodología para conocer su visión y opinión personal sobre ésta y, finalmente, las memorias de la autora del presente trabajo en las que se recogen las experiencias (de Trabajo de Proyectos) en diferentes aulas de Bélgica y España. Resumiendo, nos hallamos a lo largo del trabajo ante una comparación constructiva de la implementación de la ya mencionada metodología entre ambos países.

Dicha comparación tiene principalmente por objetivo abrir la mente a nuevas ideas, a formas distintas de trabajo, sus pros y sus contras, y a la adquisición de diferentes concepciones sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, gracias a que Bélgica es un país europeo con un mayor bagaje en la puesta en práctica de la metodología del Trabajo por Proyectos que España, a la que aún le queda un camino por recorrer en este ámbito.

Se intenta con el presente estudio, despertar un espíritu crítico en los profesionales de la docencia para poder analizar las dificultades y obstáculos a los que nos enfrentamos actualmente ante la implantación de esta metodología en nuestras aulas y así poder realizar una propuesta de mejora de la misma. Esto último es lo que encontramos en las conclusiones y reflexiones finales del trabajo.

Espero que este estudio aporte informaciones relevantes, sirviendo de inspiración a una nueva forma de trabajar por proyectos en las aulas de Educación Infantil.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Los objetivos planteados para este trabajo son fundamentalmente los siguientes.

En primer lugar se pretende *profundizar* sobre la metodología del trabajo por proyectos tanto de forma teórica mediante una revisión bibliográfica en español y en francés, para ampliar lo que sabemos en España con las concepciones que se promulgan en el extranjero, como a través de una aproximación más práctica mediante ejemplos vividos de la metodología en aulas de Educación Infantil. Estos últimos obtenidos gracias a las memorias de mi propia experiencia de prácticas en centros escolares (en aulas españolas y en aulas belgas, para tener diversidad en los modos de llevar a la práctica esta forma de trabajo).

Sin embargo, el objetivo principal es el de *comparar* el modo de implementación de dicha metodología en nuestro país con el que se lleva a cabo en otro país europeo como es Bélgica con la intención de despertar un espíritu crítico en el lector con referencia al tema abordado y enriquecerlo con nuevas experiencias y posibilidades. Se deberá tomar siempre como una comparación constructiva orientada a la mejora de las prácticas docentes.

A raíz de esta comparación, otro de mis objetivos será *encontrar* las principales diferencias entre la implementación de la metodología en ambos países para hallar los obstáculos o dificultades con las que nos encontramos en nuestro país a la hora de llevarla a cabo y así *realizar una propuesta* de pautas que podríamos seguir en España para llevar a cabo el Trabajo por Proyectos de una forma alternativa, más similar a la que se realiza en Bélgica (ya que allí he podido comprobar que se llega más a la esencia del trabajo por proyectos), siempre teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos y sus avatares.

Guiada continuamente por los objetivos aquí citados, comienza el desarrollo de este trabajo de investigación.

4. EL TRABAJO POR PROYECTOS EN BÉLGICA Y EN ESPAÑA. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación procederé a exponer las ideas del Trabajo por Proyectos (Pédagogie par Projets en Bélgica) que he extraído de diferente bibliografía. Para ello me basaré, por una parte, en la formación que da a sus alumnos la pedagoga y profesora de la Haute École HENALLUX, en Namur (Bélgica), Béatrice Verschaeren y, por otra parte, en diferentes recursos bibliográficos españoles.

De la bibliografía en francés no se citan las páginas concretas ya que tuve acceso a ella el año pasado durante mis prácticas pero su consulta ahora me es imposible. No ocurre lo mismo con las citas de libros en español.

Iré exponiendo diferentes informaciones sobre el Trabajo por Proyectos, contrastando a veces lo que se dice en unas fuentes y en otras. No obstante, me centraré más en las informaciones belgas ya que a las españolas tenemos más fácil acceso habitualmente. Al final, se pretende crear una idea más concisa de los aspectos más relevantes de la metodología en cuestión.

Definición del trabajo por proyectos

Podemos empezar contrastando la definición entre ambos países. Mientras que en Bélgica el proyecto es considerado necesariamente como una tarea, es decir, algo que haya que hacer y concluir con éxito (no es un deseo, una intención o un sueño), en España a menudo recurrimos a decir que es un término ambiguo. Esto es debido a que su denominación se ha colado en el lenguaje pedagógico camuflando prácticas muy diversas, algunas de las cuales difieren notablemente de la idea original. Así, aquí el proyecto se define más bien como un procedimiento, un plan de acción, una manera diferente de trabajar el conocimiento de la realidad en la que los niños se desenvuelven o incluso a veces, un centro de interés. No quiere esto decir que en Bélgica no se tenga en cuenta todo el proceso que implica la realización de un proyecto, sino que no se puede perder nunca de vista que todo lo que se realiza tiene que concluir en un resultado concreto. El proyecto debe finalizar con un resultado que pueda ser comunicado a otros (tomando una forma determinada, no pudiendo ser un proyecto ideológico común) y

presentar siempre una utilidad con respecto al exterior, a la vida cotidiana (debe tener una función, servir para algo).

Ambos países coinciden en que el proyecto es definido y realizado por un grupo (no tan numeroso que impida la buena comunicación y negociación entre los miembros), implicando la adhesión y la movilización de éste. El rol del maestro es el de ayudar y guiar a los niños a pensar y a investigar, creando constantemente en el aula situaciones que los estimule a tomar decisiones, analizar, reflexionar, debatir, contrastar, buscar información, etc.

No obstante, en Bélgica se pone mucho más énfasis en que el proyecto no puede ser propuesto y organizado totalmente por una persona ajena al grupo, véase un docente, ya que resulta de una voluntad colectiva basada en sus propios intereses y deseos y debe ser apoyado por la gran mayoría, si no por unanimidad.

Las fases del trabajo por proyectos

Aquí expondré unas divisiones concretas, de ciertos autores, en etapas para llevar a cabo el Trabajo por Proyectos. Sin embargo, existen muchas otras que se diferencian principalmente por desglosar en mayor o menor medida las diferentes fases de éste, sin variar nunca los pasos fundamentales a seguir. Por ejemplo, según Mme. Van Bael (inspectora), existen siete fases para la realización de un proyecto. Al mismo tiempo iré contrastando con las fases propuestas por De la Fuente Casas, M. (2012, 5-7). Es necesario apuntar que, a pesar de que las fases se presentan en orden lineal para un mejor seguimiento, en la realidad es un proceso más bien circular, en el que se puede volver atrás en diversos momentos, retomar ideas pasadas, cambiarlas, añadir cosas nuevas, etc. volviendo a fases pasadas a lo largo del proceso siempre que sea oportuno.

La primera es igual en ambas fuentes y sería el *punto de partida o elección del tema de estudio*. Es el importante momento en el que surge una idea, bien sugerida por el adulto, bien de un niño o de un grupo de niños. Partiríamos de un objeto, de la comunicación de una observación, de una necesidad, una demanda o de una profundización en un proyecto ya trabajado. Siempre se elegirá el tema por votación conjunta y se debe elegir el que suscita mayor interés para el alumnado.

La segunda, también en común para ambas fuentes, es la *fase de cuestionamiento*. Es aquí cuando nos preguntamos aquello que ya sabemos, los que no sabemos, lo que nos

gustaría saber, lo que queremos hacer, lo que haremos... En la revista antes mencionada se desglosa aquí una tercera fase de *recogida de ideas* previas que podría estar englobada en esta segunda fase descrita por Mme. Bael. Estas ideas previas de los niños, serían recogidas diversificando los medios según la edad del alumnado (juegos, dibujos, murales). Se aclara que el rol del maestro es el de hilo conductor de las ideas que surjan, nunca adelantándose a lo que proponen y desean los niños.

La tercera fase es la de *búsqueda de fuentes de información*. Búsqueda de informaciones, consultas de bibliotecas y centros documentales, consulta de personas-recursos. Hay que tratar las informaciones, organizar el tiempo de comunicación de dichas informaciones en la clase y en el ciclo, disponer un rincón de la información específico para el proyecto y organizar paneles que expliquen y estructuren las informaciones (paneles evolutivos). Ambas fuentes están de acuerdo en que en esta fase se debe implicar a todo el personal posible, tanto niños como familiares y personal del centro que quiera colaborar con el proyecto. Se pretende recabar el mayor número de información y materiales posibles en relación con la temática a trabajar.

La cuarta es la *fase de organización y puesta en marcha del trabajo*. Esta fase siempre debe ser gestionada con los alumnos, repartir las tareas entre adultos en función de sus competencias, intereses, complementariedades, etc. Hay que pensar, planificar, decidir, organizarse... Por ejemplo, es en este momento cuando se deben elegir los talleres: cómo van a organizarse, saber si los niños tienen el tiempo necesario para elegir y negociar con los demás, qué materiales van a utilizarse, de qué manera se va a funcionar en los talleres, cómo se van a organizar los niños (por talleres, por centros de interés,...). Mme. Bael hace hincapié en que es importante dejar constancia del paso del tiempo (dejar trazos visuales: calendarios, línea del tiempo u otras referencias temporales) y prever el desarrollo del proyecto: el inicio, el transcurso del proyecto con los posibles reajustes, organizar los días previos al fin del proyecto (unos días antes, el día de antes, etc.) y propiamente el día final donde concluirá el proyecto.

La quinta fase, fase de *realización o desarrollo de las propuestas*. Consiste en la producción colectiva o en subgrupos (a ser posible en gran grupo, pequeño grupo y de forma individual), continuar con las investigaciones, responder a las preguntas iniciales o a otras que puedan ir surgiendo. La revista española insiste en que las propuestas deben ser variadas, diversas y motivadoras y que deben atender a la diversidad,

respetando los ritmos individuales y dando oportunidades a todos los alumnos de implicarse en el proyecto.

En la fuente de información belga, se aclara que en esta fase, al mismo tiempo hay que ir realizando la evaluación formativa de los niños, de los comportamientos, del funcionamiento de los grupos de trabajo, de los talleres, de los aprendizajes, etc. Situándonos siempre con respecto a aquello que queremos saber y que queremos hacer.

La sexta fase es el *resultado final*. Esta fase sólo es contemplada por la inspectora Mme. Bael y responde al énfasis que ponía en la definición del Trabajo por Proyectos al hecho de que el proyecto debe concluir en un resultado concreto, en una tarea final. Es posible que al no encontrar este aspecto tan señalado en las bibliografías españolas, no se tome en consideración como una fase con identidad propia. Dicha fase hace referencia al día en que concluimos nuestro proyecto y llegamos al culmen de nuestro trabajo (una salida, una exposición, la inauguración de un museo del alumnado, etc.).

La séptima y última fase es la fase de *evaluación*, considerada como una fase más por la inspectora Bael, pero citada como un aspecto separado de las fases del proyecto para la revista que nos sirve de fuente. Realmente, la evaluación está presente en todo el desarrollo del proyecto, permitiéndonos adaptar, reconducir y ajustar las propuestas de trabajo, los materiales, los espacios, etc. en función del desarrollo del proyecto. Ha de realizarse tanto con el niño (permitiendo la autoevaluación), como con el equipo educativo y todas aquellas personas que hayan intervenido en el proceso.

Es importante que no sólo se evalúe si se han alcanzado los objetivos planteados en un principio, sino el desarrollo de todo el proceso y que se recoja de manera sistemática a través de instrumentos varios.

Los posibles orígenes de un proyecto

Para hablar de los orígenes de un proyecto me basaré en dos fuentes, esta primera es la que hace referencia a un autor español que propone lo siguiente en torno a la negociación y elección de la temática de trabajo:

Para este asunto la polémica viene de lejos pues son muchos los factores que intervienen: tradición, normativa oficial, ideología o incluso la opinión que se tiene de la infancia. Así nos encontramos con sugerencias que apuntan en

direcciones distintas. Partir de asuntos convencionales y muy difundidos por la lógica asentada en la tradición escolar (tópicos típicos artificiales y de escasa conexión con los escolares), tomar como eje temas relacionados con las efemérides o fechas claves (carácter superficial y episódico), basarse en los intereses de los escolares (necesitando ser explorados para no emplear el tiempo escolar en asuntos caprichosos, efímeros e improductivos), centrarnos en la problemática social y personal que actualmente se vive (que afecta directamente a los escolares) u organizar el proyecto en función de un acontecimiento que despierta la atención de la clase. (Cfr. Pozuelos, F.J. 2007, pág. 45)

A continuación procedo a citar los diferentes orígenes que puede tener un proyecto y los medios pedagógicos a poner en marcha para permitir que emerjan dichos proyectos, esta vez extraídos de la consulta de bibliografía belga. Se ofrecen aquí dos visiones distintas del nacimiento de un proyecto.

El origen de un proyecto puede surgir de una *necesidad percibida o manifestada* por los niños, carencias, a raíz de cosas que no gustan... Por ejemplo, la necesidad de movimiento, de ejercer la psicomotricidad gruesa. Si la clase es pequeña se pueden acondicionar los pasillos con juegos motores (bolos u otros juegos de derribar, zancos, twister). O si es la necesidad de seguridad, de situarse en el espacio y en el tiempo, encontrar sus objetos personales, la mochila... se pueden situar casilleros, etiquetas o broches de referencia para marcar los objetos, etc. Para el nacimiento de proyectos de este tipo es necesario la observación de los alumnos, el seguimiento por sus trabajos y aquello que se pueda extraer de los momentos de asamblea.

Otro posible origen son los *acontecimientos vividos o por vivir* (en la clase). Por ejemplo, el nacimiento de un bebé en una familia, la fiesta de fin de curso, la fiesta del día de las madres... Estos acontecimientos se conocen por el calendario donde se marcan los grandes momentos del año o por las entrevistas con las familias.

O los *acontecimientos exteriores al aula*. Como la llegada de un circo al pueblo o ciudad, una exposición, un espectáculo, una excursión a algún lugar... Para que un proyecto nazca de esta forma se debe tener un rincón de nuevas noticias donde también se puedan colgar los diversos acontecimientos.

Un proyecto puede nacer asimismo de *ideas comunicadas por personas del exterior*. Por ejemplo, alguien que nos propone la visita a un castillo o a cualquier otro lugar. Estos proyectos estarían propuestos por personas- recurso o por la visita de personas al aula que vengan a mostrarnos algo o a hablarnos de un tema.

También el origen podría ser a raíz de *objetos aportados en clase por los niños, los padres...* Así, si un niño aportase una linterna podríamos realizar sombras, crear un espectáculo de sombras, etc. O si una madre nos regala botes de cristal, podemos aprender a hacer mermelada. Esto se da sobre todo a raíz de tesoros aportados por los niños o si tenemos una cajita para nuestras ideas.

Finalmente, un proyecto podría surgir también de *libros o lecturas* si existe un rincón biblioteca que cuente con una parte documental que sea renovada regularmente.

En cualquiera de los casos, lo que queda claro es que en clase, el docente debe estar siempre a la escucha de los niños, observarlos, oír sus verdaderos deseos. Para ello, los medios que se exponen a continuación pueden ser útiles: una alfombra o caja de los tesoros (que aporten los niños), entrevistas familiares, una caja de las ideas (para lo que se les vaya ocurriendo a los niños), las asambleas, los momentos de síntesis al final del día por ejemplo, el tablero de los deseos (donde se colgaría lo que a los niños les gustaría hacer). El docente debe abrir su clase al exterior y dejar penetrar la realidad (a través de las asambleas, visitas, invitaciones, etc.).

Las dificultades del Trabajo por Proyectos

Un último punto a tratar sobre la metodología del Trabajo por Proyectos, el cual considero vital para el desarrollo de este trabajo, son las dificultades y avatares de la implementación de dicha metodología en las aulas. Aquí también complementaré las informaciones bibliográficas consultadas en ambos países.

La gestión de un proyecto implica, de principio a fin, una comunicación intensiva y exigente, para definir y negociar los objetivos y el calendario, decidir un método y un reparto del trabajo, hacer balance de las diversas etapas, analizar las dificultades, etc. Además, supone un enfrentamiento contra algunas inercias y obstáculos de diferente naturaleza y orígenes. Sin embargo, nos enfrentamos a numerosas dificultades. A continuación se presentan algunas.

Los proyectos *no pueden ser programados* ya que dependen de las motivaciones de los alumnos principalmente o de las situaciones que se presentan, crearlos artificialmente ni aún menos, imponerlos. Como máximo el docente puede proponer, incitar o despertar el interés.

Es importante saber que tanto en la vida del adulto como en la del niño, se necesitan *tiempos para comprometerse* e implicarse en un proyecto y otros para recobrar energías. Trabajar por proyectos no puede ser una metodología permanente ya que demanda gran cantidad de energía, optimismo y proyección de futuro.

Además, el proyecto *demandada gran tiempo y energía* durante un periodo considerablemente extenso en el tiempo. Así, el proyecto se realiza casi siempre en detrimento de otras disciplinas y prioridades. Hay que tener cuidado que esto no produzca un deterioro en el grupo clase.

El proyecto es a su vez, un *trabajo cooperativo y colectivo*. Es difícil y prácticamente ilegítimo, utilizar la participación en un proyecto para fundamentar una evaluación certificativa individualizada.

De este modo, sería más legítima una *evaluación formativa* durante un proyecto, pero es muy difícil ya que lo esencial es el conducir las actividades para que tengan éxito y resulta casi imposible pararse a ver las dificultades en el aprendizaje de cada alumno, o al menos no tan sistemáticamente como se debería.

Un proyecto puede *reforzar las desigualdades*, porque aquellos que hacen las cosas más formativas son, en general, los más rápidos y competentes, los que resultan recursos más útiles para el grupo en general. Esto sucede ya que en el proyecto, paradójicamente, ya no es tiempo de aprender, sino de aplicar los conocimientos para realizar con éxito una actividad. Así, cada uno se compromete con aquello que, de antemano, domina mejor.

El trabajo por proyectos puede provocar finalmente, a lo largo de la escolaridad, una *resistencia por parte del alumnado*. Debido a que requiere una gran implicación y el alumno no puede acomodarse a la rutina cotidiana en la que puede sobrevivir realizando el esfuerzo justo e imprescindible.

Por último, el proyecto toca tantas disciplinas para su realización que para el docente a veces es difícil saber exactamente aquello que ha trabajado con sus alumnos, si se han cumplido los objetivos propuestos para el año escolar o simplemente se han hecho cosas interesantes y educativas que no se sabe muy bien situar en la programación. Es posible que queden *lagunas en cuanto al currículum*.

Añadidas a estas dificultades inspiradas en aquellas propuestas por Wyler y Perrenaud en 1988, expongo otro tipo de dificultades que cita Pozuelos, F.J. (2007) en nuestro país más concretamente. Estos obstáculos son los siguientes.

La escasez de *recursos y materiales* y el instaurado libro de texto obligan a una elaboración de materiales por parte del profesorado que suele seguir el modelo comercial y que intensifica el trabajo de los docentes.

La *formación actual del profesorado* y su experiencia no están normalmente ligadas al currículum integrado y la interdisciplinariedad y la solución suelen ser cursos de corta duración de resultados desalentadores que llevan a que la implantación de estas metodologías sea minoritaria en las aulas.

El *desarrollo legislativo*, a pesar de hablar de interdisciplinariedad, acaba siempre dando listados de contenidos de asignaturas aisladas unas de otras.

Otro obstáculo importante es la *presión social* ejercida por las familias, otras instituciones educativas o el propio alumnado que no entienden un nuevo modelo diferente a los más tradicionales y arraigados. A menudo esta innovación se entiende como un riesgo para el nivel del alumnado y los resultados académicos.

A menudo, los docentes no se sienten capacitados para realizar proyectos por la *dificultad de integrar todas las materias* que contempla el programa y sienten que se tiende a establecer relaciones forzadas entre los contenidos que, finalmente, dan un resultado incoherente con el principio de integración curricular. Reconozcamos aquí también, que una propuesta integrada afecta tanto a todo el entramado del centro escolar que a veces “asusta” al profesorado el enfrentarse a tantos cambios simultáneos.

Un último inconveniente planteado por este autor lo encontramos en el *marco ideológico*, ya que existen docentes que no consideran que el alumnado deba intervenir en las decisiones educativas y el Trabajo por Proyectos implica una cierta “pérdida de

poder” o de autoridad en las decisiones que se toman en el aula, donde el alumnado cobra un papel mucho más activo y participativo.

Este apartado de los avatares y dificultades de la implementación del Trabajo por Proyectos es el que me inspira para el resto del estudio, a lo largo del cual analizaré cada uno de estos obstáculos observados en la práctica para la elaboración de las conclusiones finales.

Cierro así el marco teórico que servirá como base para el desarrollo del resto del trabajo que se expone a continuación. Espero haber contribuido a generar una idea más concisa del Trabajo por Proyectos para así poder entender mejor la investigación llevada a cabo a lo largo de las siguientes páginas.

5. METODOLOGÍA SEGUIDA PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO

Para la elaboración de este proyecto de fin de grado y con el propósito de alcanzar los objetivos que con él se plantean, la metodología de trabajo seguida ha sido la que se expone a continuación. Los países de estudio elegidos han sido España por ser nuestro país, en el que me he formado y en el que ejerceré mi futura labor docente previsiblemente, y Bélgica, por la experiencia personal y profesional vivida allí durante el curso 2012-13 gracias a una beca Erasmus otorgada por la Universidad de Sevilla.

Al comienzo del proyecto, y como todo trabajo de investigación requiere, se ha realizado un *estudio bibliográfico* tanto en español como en francés (la cual puede encontrar al final del trabajo) para realizar una fundamentación teórica sobre el objeto de estudio. De esta manera se ofrece al lector un cierto acercamiento al tema en torno al cual gira el trabajo, contextualizando y dando sentido al mismo.

A continuación, antes de apoyarme directamente en mis propias experiencias en las aulas para sacar conclusiones sobre la metodología por proyectos, he decidido conocer la opinión de una docente canadiense y una española que aplican dicha metodología para saber cuál es su visión sobre la misma, sus concepciones y actitudes, y saber si éstas influye en la forma de aplicarla en las aulas. Para ello he empleado entrevistas. Una entrevista semiestructurada realizada para un artículo a una reconocida docente canadiense que me fue facilitada en los cursos de pedagogía en Bélgica, ya que ellos recurren a menudo a este país para inspirarse y aprender sobre el Trabajo por Proyectos. Y por otro lado, he elaborado yo misma una entrevista, también semiestructurada, inferida de la entrevista francófona para mejor comparación, realizada a la docente española con la que he trabajado en mis prácticas, con el fin de comparar ambos puntos de vista. Para esta última entrevista fueron proporcionadas las preguntas a la docente y ésta elaboró la redacción de las respuestas por escrito, respondiendo a su preferencia por la expresión escrita. Por tanto, la neutralidad de las preguntas es mayor, ya que la docente no se ha visto influida por mi actitud ante sus respuestas o mis posibles comentarios.

No obstante, el grueso del proyecto llevado a cabo, se constituye en torno a las *memorias de las prácticas* llevadas a cabo durante los cursos 2012/13 y 2013/14 en aulas belgas y españolas. Es en este punto es donde narraré aquello que pude vivenciar

acerca de la implementación del Trabajo por Proyectos en Educación Infantil en ambos países y donde basaré principalmente mi comparación.

Finalmente, esta comparación me servirá de base para elaborar unas *conclusiones* en las que se analizarán las informaciones recabadas sobre la metodología en cuestión principalmente través de categorías de análisis. Entre estas categorías, especialmente primará el estudio de las diferencias en el procedimiento de implementación de la metodología, y la dificultades y avatares que dicha metodología entrañan. Todo ello con el fin de realizar una *propuesta de mejora* que resulte de utilidad en la aplicación del Trabajo por Proyectos en nuestras aulas.

6. DESARROLLO DEL TRABAJO

6.1. Análisis de entrevistas sobre el Trabajo por Proyectos a docentes.

Antes de contrastar directamente las prácticas de Trabajo por Proyectos que he podido observar en las aulas belga y española, expondré las visiones personales de dos docentes (una española y una extranjera) sobre dicha metodología. De este modo, podremos posteriormente comparar si estas concepciones influyen en la práctica que se lleva a cabo en las diferentes aulas, y si realmente coincide aquello que se dice de forma teórica o que se piensa, con lo que se realiza a la hora de su implementación en las aulas.

Como ya se dijo en páginas anteriores, una de las entrevistas semiestructurada fue realizada por mí personalmente a la tutora del aula donde he realizado las prácticas, aquí en España, en Mairena del Alcor (Sevilla). Para que resultara más fácil la comparación, las preguntas que componen dicha entrevista fueron inferidas de otra entrevista a una reconocida docente canadiense. A pesar de que es Bélgica el país que nos ocupa en el presente trabajo, esta entrevista a una profesora canadiense me fue facilitada en este país, Bélgica, ya que allí se toma como referencia a menudo Canadá para el Trabajo por Proyectos. Debido a la imposibilidad de obtener en este momento una entrevista con una profesora belga, he considerado oportuno recurrir a esta entrevista, extraída de un artículo francófono de una revista educativa a una docente canadiense, Thériault, J. (1995), porque coincide muy bien con la forma de implantación de la metodología en Bélgica que he podido experimentar.

Aquí se redactarán las ideas extraídas de las entrevistas y en los anexos podréis encontrar las entrevistas completas (Anexo II). Comenzaré exponiendo aquello que dice la profesora de Educación Infantil española sobre el Trabajo por Proyectos.

Cuando se le pregunta qué entiende ella por Trabajo por Proyectos, responde que lo concibe como una unidad de trabajo pero que parte de un centro de interés del alumnado. Para el origen da dos opciones, el que surja de los propios alumnos a raíz de lo que se está trabajando en el aula, o bien que el proyecto esté ya previsto por el docente. Para esta profesora, el objetivo de esta metodología es el de investigar y ampliar los conocimientos que los alumnos/as ya poseen sobre determinados contenidos

a través de reflexiones, actividades, observaciones, etc. Dice que estos contenidos deben ser motivadores y hace referencia al constructivismo en el aprendizaje cuando dice que esta metodología permite la construcción de los propios aprendizajes por parte de los alumnos.

Al dar dos opciones sobre el nacimiento de un proyecto, le pregunto más concretamente cómo suelen nacer éstos en su aula, a lo que me contesta de nuevo que se dan las dos posibilidades. Puede ser algún tema surgido espontáneamente y que cause mucho interés, siempre teniendo en cuenta que no sea algo que ya haya sido trabajado en profundidad o bien algún contenido que ella como docente sepa que despertará la curiosidad e interés de sus alumnos. No dice, sin embargo, cuál es el nacimiento más frecuente para los proyectos, ni tampoco menciona los proyectos de editorial (a pesar de que son los que yo he tenido la ocasión de observar en su aula, como se describirá posteriormente).

Al preguntarle por la recogida de ideas previas al inicio de un nuevo proyecto, hace alusión a murales en los que se recogen sus respuestas a través de diferentes medios (letras, dibujos, imágenes, recortes, etc.) o realizando ella misma una presentación para el ordenador con las imágenes e ideas que van ofreciendo los alumnos.

Debido a la importancia que tienen estas ideas previas en el Trabajo por Proyectos, le pregunto si se vuelve a ellas durante el desarrollo del proyecto. A lo que responde que sí. Que conforme se avanza en los contenidos, se pueden ir relacionando con ideas anteriores para observar las diferencias, pero que es sobre todo al terminar el proyecto cuando se analizan cada una de estas ideas previas para constatar los cambios en los conocimientos que se han producido gracias a los nuevos aprendizajes alcanzados por los alumnos.

A la pregunta de cómo se desarrolla el proyecto en su aula, esta profesora nos cuenta que primero el proyecto nace de una forma u otra: “una fotografía, algún misterio por resolver, una caja o baúl con cosas, algún personaje, un cuento, alguna salida al exterior, etc.” Y que a partir de este momento es ella la que programa una serie de actividades con cierta lógica y coherencia que le sirvan para trabajar tanto los contenidos relacionados con las diferentes áreas de conocimiento en Educación Infantil, como para aprender a investigar y buscar información. Pidiendo la colaboración de las familias

para esto último. Todo esto con el objetivo de ir ampliando los aprendizajes de los alumnos.

A continuación le pregunté por la última fase del Trabajo por Proyecto, la de evaluación, para ver cómo solía afrontar esto en sus proyectos.

Primero esta docente habla de aquello que debe ser evaluado. Así, menciona la evaluación y el análisis de las actividades propuestas con el fin de saber si han cubierto los objetivos planteados en un principio. También dice que se analiza la metodología llevada a cabo, los recursos disponibles, disposición, organización, presentación de la misma, etc. con el fin de evaluar el desarrollo del proyecto y proponer mejoras para un futuro así como plantear nuevas actividades si los objetivos iniciales no se hubieran alcanzado. Es decir, lo primero que hace esta tutora de infantil cuando se le pregunta por la evaluación es hacer referencia a la evaluación de su propio trabajo, su labor en el proyecto (las actividades que ha propuesto, sus materiales, metodología, etc.). Sería una especie de autoevaluación para futuras mejoras.

Es a continuación cuando habla del modo en que evalúa a los alumnos para saber los aprendizajes alcanzados durante la realización del proyecto. Aquí hace referencia a las asambleas como momento en el que los alumnos pueden desarrollar sus ideas, compartir conocimientos y aportar información a sus compañeros. También aprovecha estos momentos privilegiados de diálogo para repasar contenidos trabajados y evaluar los conocimientos alcanzados en los alumnos/as. Finalmente, hace mención a los rincones específicos que se crean para el proyecto, importantes porque en ellos los niños comparten, juegan y aprenden juntos. Deducimos de esta respuesta que el único recurso de evaluación que emplea durante los proyectos sería las observaciones que se producen en las asambleas con los alumnos.

A la última pregunta realizada, de carácter mucho más personal, la respuesta es la que sigue. Se le pregunta el porqué de la elección de la metodología del Trabajo por Proyectos en Educación Infantil, que cuáles cree que son sus beneficios. A esto responde que principalmente es debido a que la temática, al ser motivadora e interesante, capta la atención del alumnado desde el primer momento y esto anima a su vez al docente a ser más creativo y a ilusionarse con el proyecto. Entre las ventajas que destaca de la metodología en cuestión encontramos que permite la construcción de los

propios aprendizajes (constructivismo o socio-constructivismo), que potencia la curiosidad del alumnado, permite a los niños trabajar la capacidad de crítica y reflexión, potencia la autonomía, la colaboración y la aportación de ideas del alumnado. Además, señala que el proyecto no es algo cerrado en el sentido de que si al investigar, interesan unos contenidos más que otros, éstos pueden trabajarse en mayor profundidad. Que se trabajen las diferentes áreas de aprendizaje y se fomenta la implicación de las familias. La frase que resume el porqué de la elección de esta metodología es que “*en definitiva, no hacemos del alumnado un mero receptor de informaciones, actúan y aprenden construyendo, investigando, compartiendo y disfrutando*” (pág. 2).

Estas son las consideraciones acerca de la metodología que nos ocupa de una profesora española, a continuación, expondré la visión personal sobre el mismo tema de otra mujer dedicada a la Educación Infantil, canadiense en este caso como ya he referido, pero que responde muy bien al espíritu que se transmite en Bélgica sobre el Trabajo por Proyectos.

Cuando habla del nacimiento de un proyecto en su aula dice que la profesora es la que debe percibir, escuchando a sus alumnos, sus centros de interés. Aun así, y a pesar de afirmar que el proyecto debe nacer siempre que sea posible de los niños, deja abierta la posibilidad de que sea la docente la que proponga un proyecto o que éste nazca de un evento que haya tenido lugar en el entorno de los niños.

Una vez que un tema despierta el interés de los alumnos, se pone en marcha el llamado “mapa de exploración”, una gran hoja en blanco situada en la pizarra y en la que se anotan todas las ideas previas, preguntas, palabras o conocimientos que los alumnos poseen sobre la temática en cuestión.

Es frente a esta hoja llena de anotaciones donde se procede en el aula de esta profesora a la elección del proyecto. Es destacable como esta profesora vuelve a hacer hincapié en algo que ya remarcamos en el marco teórico del presente trabajo: “*el proyecto concluye siempre en una realización concreta, por ejemplo, una visita educativa, una exposición, una presentación oral sobre un tema de investigación, un juego de dramatización, un teatro de marionetas, la fabricación de material, etc.*”. Es por ello que se debe decidir juntos, docente y alumnos, cuál es el objetivo concreto del proyecto, cuál es el resultado a alcanzar.

La siguiente fase que esta profesora plantea en su aula para la implementación del Trabajo por Proyectos, es la de planificación. Para ella es importante instalar en un primer momento un “rincón de los descubrimientos”. Para este rincón se precisa de la colaboración tanto de la propia docente, como de los padres y, por supuesto, los niños, a fin de enriquecer el proyecto. Se aportan libros, mapas, fotos, murales, juegos,... las actividades que se plantean suelen ser en equipos, por talleres y alguna que otra vez, en colectivo. A medida que pasa el tiempo, el “mapa de exploración” se va modificando. Se enriquece con nuevas palabras, responden a preguntas que estaban planteadas, se anotan los descubrimientos que se hacen y se tacha aquello que queda fuera de contexto.

Para el desarrollo del proyecto, la autora del artículo destaca que a la vez que se van realizando las actividades propuestas para llevar a cabo el proyecto, se van anotando las dificultades y los éxitos que surgen.

Finalmente, dice que el proyecto concluye con su presentación (siempre que la naturaleza del proyecto se preste a ello). Esta presentación se realiza a otras clases, a los padres, al personal del colegio, etc. Para ella, esta acción permite reflexionar sobre los aprendizajes efectuados y puede, eventualmente, desembocar en un nuevo proyecto.

Al final del artículo, esta profesora se aleja de la práctica de la metodología en el aula para darnos una opinión más personal sobre la metodología en cuestión y el porqué de haber elegido el aplicarla en su aula.

Esta maestra canadiense dice elegir esta pedagogía con los niños de su clase porque quiere privilegiar la adquisición de la autonomía, el sentido de la iniciativa, la confianza en sí mismo, el sentido de la responsabilidad y de la cooperación en el niño. Dice que esta metodología suscita el interés de los niños al ser muy dinámica y que, sobre todo, permite aprender a aprender, hacerse preguntas, buscar respuestas a estas preguntas, estar abierto a los demás y aprender a organizarse y evaluar los propios aprendizajes.

Además, considera que esta metodología le ha aportado cosas positivas también a ella como docente. Le ha ayudado a lograr una integración de todas las materias (currículo integrado) y a cambiar el rol de maestra como única portadora del conocimiento por un rol en el que debe aprender de las interacciones de los alumnos ya que éstos aprenden los unos de los otros igualmente. Finalmente, resalta como la mayor cualidad del Trabajo por Proyectos, el respeto: el respeto de la diversidad en los niños, el respeto de

los ritmos de aprendizaje, de los centros de interés. Es por ello que considera esta metodología muy apropiada para la Educación Infantil, donde prima la diversidad.

Una vez que conocemos las visiones y las aportaciones de estas dos profesoras de infantil de nacionalidades diversas, en el punto que viene a continuación se ofrece la realidad educativa. Encontrarán las memorias de la realidad vivida en las aulas y se podrá comparar con el ideal de Trabajo por Proyectos que manifiestan estas docentes a través de sus entrevistas.

6.2. Comparación entre un Proyecto en España y un Proyecto en Bélgica.

Una vez en este punto del trabajo, habremos llegado al estudio comparativo entre las vivencias de la implantación de un proyecto de trabajo en Bélgica y la misma en España. Este estudio, como ya se ha dicho anteriormente se basará en las memorias de la autora de este trabajo ante el que me encuentro. Antes de comenzar me gustaría realizar algunas aclaraciones en relación a los proyectos que se mencionan a continuación.

El proyecto español que se toma como modelo para la realización de este estudio ha sido experimentado en un único aula de Educación Infantil de tres años de un colegio público de la localidad sevillana de Mairena del Alcor. El seguimiento del proyecto ha sido de principio a fin, para la asignatura Prácticum II del Grado de Educación Infantil.

En cuanto a los proyectos belgas con los que se compara, éstos son varios. Esto es debido a que la vivencia de dichos proyectos fue llevada a cabo durante mi Erasmus en Bélgica, para la asignatura Prácticum I. Sin embargo, la organización del período de prácticas en este país difiere de la española. El mes de prácticas se divide en tres períodos de una semana los dos primeros y dos semanas el último que se realizan en aulas y centros diferentes. Debido a ello, en Bélgica he experimentado varios proyectos en diversas aulas y no un único proyecto de principio a fin.

Con esto se pretende advertir al lector que la comparación se produce entre un único proyecto español y varios belgas por las circunstancias específicas que se dan. No obstante, se seguirá un sentido lógico del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el Trabajo por Proyectos, evitando crear confusiones, ya que

todos los proyectos belgas siguen un mismo patrón de desarrollo en todas las aulas que fueron estudiadas y pueden enlazarse de forma racional.

Tras las pertinentes aclaraciones, comienzo el estudio comparativo, eje principal del presente trabajo.

Basándome en las fases en las que se desarrolla un proyecto de trabajo, iré pasando por éstas para describir cómo se procede en las diversas aulas estudiadas.

Nos adentramos en aulas de Educación Infantil para conocer, primero, el nacimiento de un proyecto y ver si responde a la verdadera naturaleza de esta metodología.

En el aula de tres años de Mairena del Alcor la profesora va a comenzar un proyecto: el Proyecto del Circo. Dicho proyecto ha sido elegido por la tutora antes de empezar el curso escolar 2013-14, entre una variedad de ellos que le ofrecieron el año anterior los representantes de una determinada editorial. Esta profesora no sólo trabaja por proyectos, sino que los combina con libros de unidades didácticas tradicionales, habiendo contemplando para este año dos proyectos.

Para la *elección del tema* o del proyecto (primera fase de la metodología), por tanto, no se ha contado con la opinión, intereses o necesidades de los alumnos, ya que ha sido responsabilidad de la tutora. De este modo, el proyecto comienza con una introducción motivadora al mismo organizada por la docente.

Durante la asamblea, los niños descubren el “tesoro” que les ha traído Suso (la mascota de la clase, el personaje que aparece en todos los libros de la editorial con la que trabajan): un cofre con elementos de payaso, un disfraz, una nariz, un CD de Miliki, bolas para hacer malabares, un cuento de un mago y el libro del Proyecto del Circo. Con los elementos que van apareciendo del cofre, disfrazamos a dos niños de payaso y la profesora les pinta la cara, les pregunta que a qué o a dónde pueden pertenecer todos esos elementos, para qué pueden servir las bolas, de qué será el CD, etc. Finalmente, a través de las respuestas e hipótesis de los niños, descubren que debe tratarse del circo. Así, la profesora muestra el libro que guiará el proyecto y anuncia que trabajarán el circo. Para motivarlos, proyecta el CD que se encontraba en el cofre y aparecen las canciones del circo de Miliki, todos cantan las que conocen. Ese mismo día, incluso se les lee un cuento llamado “El mago de las formas” con la intención de adentrar a los niños en la temática y aumentar su motivación por la misma.

Después del visionado del CD, la profesora continúa hablando del circo con los alumnos, ya cada uno sentado en su sitio. Ésta pregunta quién ha ido al circo, qué hay en él, qué hacen sus artistas, qué animales hay, etc. También proyecta imágenes de circos que aparecen en internet, hace algunos pequeños trucos de magia y explica algunas cuestiones sobre el circo.

A pesar de que el circo pueda parecer una temática apropiada para esta edad y los niños sepan lo que es un circo, un mago o un payaso, no saben decir con exactitud qué hace cada uno de ellos. De hecho, aunque alguno dice que ha ido al circo, ninguno aporta información sobre éste. Decididamente, y aunque en un primer momento se motivan con la idea de trabajar el circo, no es nada cercano a ellos, porque han tenido escasas experiencias previas y, por tanto, son pocas sus ideas previas.

Se decía en el marco teórico que el proyecto debe nacer de los intereses de los alumnos, se elige por votación y debe partir de sus ideas previas. Sin embargo, en esta ocasión está claro que el proyecto partía de una editorial, no había diferentes opciones, no era algo cercano a los niños en sentido de partir de sus vivencias y, posiblemente, no hubiera sido una temática que hubiese nacido voluntariamente del alumnado (quizás sí, pero en otro momento del curso escolar, a raíz de alguna experiencia probablemente).

El proyecto del circo se da así por comenzado en este aula y ese mismo día empiezan a trabajar el libro del circo. Es este el libro el que, cuando se acabe, indicará que el proyecto ha terminado. No hay realmente, como se definía en la teoría, una acción, una tarea, una producción que haya que empezar y concluir con éxito. No se prevé una visita al circo o la realización de un espectáculo de circo por parte de la clase al que se invitará a otros alumnos, por ejemplo. Hay un libro, sí, pero no hay un “proyecto real”. La única finalidad de trabajar el circo es “saber sobre el circo”, como decía a los niños la propia tutora.

No sucede lo mismo en esta primera fase en las escuelas belgas que tuve la oportunidad de visitar. Allí pude ver el nacimiento de dos proyectos diferentes, con orígenes diversos. A continuación expondré ambos y analizaré las diferencias.

El primer proyecto belga del que expondré su fase inicial es el proyecto “Rincón Badabum”. Este proyecto nace en la École Fondamentale d’Application de Champion,

en Namur, Bélgica, de la tutora de un aula vertical¹ donde había alumnos tanto de infantil de cuatro años como de cinco. El origen de este proyecto en concreto, entre todos los orígenes posibles que ya citamos en puntos anteriores, es la observación de una necesidad de la clase por parte de la profesora.

Hacía un tiempo que la tutora observaba que el rincón de las casitas (juego simbólico) estaba muy desordenado. Los niños no utilizaban correctamente el material, lo estropeaban, no hacían juego dramático con él, etc. Junto con esta apreciación, también percibe en el grupo una gran necesidad de movimiento, de saltar, correr y explorar las posibilidades corporales. A raíz de estas dos importantes observaciones, decide no dejar las cosas como están y emprender una iniciativa, siempre que ésta sea apoyada y bien acogida por el alumnado.

Un día de los que ha habido conflictos en el rincón de las casitas, reúne a los niños en la asamblea para dialogar con ellos sobre lo sucedido. Primero es ella la que expone sus preocupaciones, comenta a los niños lo que está observando a la hora de jugar en los rincones y después, pregunta a sus alumnos qué es lo que pasa cuando van a jugar a las casitas, cuál es su visión de lo que allí ocurre. Los niños empiezan a emitir opiniones: a tal no le gusta jugar con los materiales, tal otro ha roto un juguete, alguno usa esto o lo otro como balón o para encestarlo, etc. Entre todos llegan a la conclusión de que algo no va bien en el rincón de las casitas.

Es en este punto cuando la profesora propone a los alumnos el encontrar una solución al problema del aula. El importante rol de la profesora en esta fase es guiar, con perspicacia, las intervenciones, proposiciones e ideas de los alumnos para hacer emerger un proyecto que resuelva la problemática del aula de manera que los alumnos sientan que ha nacido de ellos, que responde a sus propias iniciativas. Así, la tutora pregunta por qué juegan así en el citado rincón, qué es lo que les gustaría en realidad hacer en ese rincón, en qué podrían convertir ese espacio para que ellos de verdad jugaran a lo que quieren. Es el momento de recoger las ideas y propuestas de los niños. Hay ideas muy diversas, pero en cuanto surge la propuesta de hacer una especie de parque, la tutora capta la atención en torno a la misma y la enfatiza. Finalmente, hay una votación entre las propuestas, descartando antes las que realmente son poco realizables y son los propios alumnos los que eligen hacer un rincón “de gimnasia”, como un pequeño

¹ Dícese del aula conformada por alumnos de varias edades. Es habitual en los colegios belgas.

“parque” dentro del aula para liberar la energía. Nace así, el “Rincón Badabum”, aunque aun no tenga nombre.

En el nacimiento de este proyecto podemos constatar el rigor con el que se lleva a cabo la primera fase del Trabajo por Proyectos. En ningún momento de nuestro marco teórico dijimos que un proyecto podía nacer de una editorial (como es el caso del proyecto español), sin embargo sí que se dijo que podía surgir de una necesidad del grupo-clase observada por el docente. Y es así como nace. Además, se realiza escuchando las necesidades y opiniones de los niños y, aunque la profesora guíe, oriente o aconseje, son los alumnos los que tienen el voto, apropiándose el proyecto como propio. Esto ofrece numerosas garantías de un compromiso por parte de los niños hacia la buena realización del proyecto y de una motivación importante. A pesar de que la tutora ya tendría una cierta idea sobre la posible solución al problema del aula, escucha a sus alumnos, está abierta a nuevas ideas que no se hubiera planteado y sopesando su factibilidad.

Pero no siempre nace así un proyecto, expondré brevemente el nacimiento de otro proyecto que viví en Bélgica y es el “Proyecto Farmacia”, el cual tiene un origen totalmente distinto.

Este proyecto fue llevado a cabo en otra clase del mismo colegio y con otra docente. Su origen se encuentra en una excursión que se organiza también por la curiosidad de los propios niños. Cerca del centro escolar, se encuentra una farmacia por la que la mayoría de los niños pasan para llegar a éste. De los comentarios de algunos de ellos con respecto a este establecimiento, surge la idea de ir a visitar dicha farmacia y, al no ser muy costoso ni difícil, se organiza la salida.

Es a raíz de esta experiencia, la visita a una farmacia, cuando los niños vuelven muy entusiasmados y deciden crear en el rincón del juego simbólico, su propia farmacia. Nace así el “Proyecto Farmacia”. Esta vez no ha sido sugerido por la tutora, no parte de una necesidad observada por la misma en el aula y ni siquiera es necesaria una votación. La idea ha surgido del alumnado partiendo de una vivencia colectiva y están tan entusiasmados con la idea que el proyecto toma forma de inmediato. La tutora no ha premeditado el proyecto, ya que la visita podía suscitar interés, o no. Simplemente, ha estado abierta y receptiva ante las reacciones de su alumnado para responder rápidamente a sus necesidades.

Una vez superada la primera fase del Trabajo por Proyectos, el nacimiento del mismo con la elección de la temática o proyecto, y tras haber visto cómo ésta se desarrolla en ambos países, continuaré con la segunda fase: la *fase de cuestionamiento*. Que era aquella en la que los niños se plantean qué saben y qué deben saber para la realización del proyecto y se recogen sus ideas previas.

Retomo aquí el “Proyecto circo”, ejemplo de proyecto en un aula española, para ver cómo se desarrolla esta segunda fase.

Para comenzar, las ideas previas sobre el circo se recogen tres días después de que empiece el proyecto. Para ese entonces los alumnos ya han visto numerosas imágenes a través de proyecciones preparadas por la profesora donde se visualizaban la carpa, los animales, los artistas del circo, etc. Habían estado viendo la película de Disney “Dumbo” a colación del proyecto e incluso la profesora les había explicado que el circo es una carpa y se la había dibujado en la PDI de forma simplificada para que ellos la vieran.

Para la recogida de estas ideas previas el libro prevé la realización por parte de los alumnos del dibujo de un circo, ya que no saben escribir. La tutora las recoge primero hablando con ellos en la asamblea, preguntándoles qué saben del circo y surgen frases que al final ella recopila en una única frase “El circo es una carpa, donde hay magos, payasos y malabaristas, y tigres, leones y elefantes” que escribe en la PDI. Esta frase se imprime para cada alumno y deben tratar de reproducirla debajo a través de la escritura espontánea. Después de pegarla en el libro, tratan de hacer el dibujo del circo, para lo que la tutora realiza ella misma un dibujo muy simple en la PDI, para que los niños lo reproduzcan.

El que el punto de *recogida de ideas previas* se haya pospuesto algunos días conlleva ciertas consecuencias. Primero, obviamente, se observa que las ideas previas proceden de todo lo que se ha hablado en clase durante los días precedentes del circo, ya que manifiestan saber muchas más cosas que el primer día en que nació el proyecto del circo. Por tanto, deberíamos decir que ya no son propiamente ideas previas. Y segundo, a la edad de tres años, la capacidad de plasmar mediante la psicomotricidad fina y el control grafo-motor sus representaciones mentales requiere aun de un gran entrenamiento. Esto propicia que la tutora guíe los dibujos mediante un ejemplo

realizado por ella misma, pero esto impide que se vean reflejadas las verdaderas ideas previas del alumnado, que se limita a intentar copiar el dibujo que se le presenta.

También a esta *fase de cuestionamiento* pertenece el momento de recoger los intereses de los alumnos. No sólo importa lo que ya saben, sino también lo que quieren saber sobre el tema en cuestión. El libro de editorial también recoge este punto a través de una ficha que consiste en una hoja en blanco con el título “Qué queremos saber”.

Esta ficha se realiza diecisiete días después de la recogida de ideas previas. Aunque a lo largo de este tiempo se han ido haciendo ciertas fichas del libro del proyecto del circo, el carnaval se ha interpuesto en el proyecto y éste quedó abandonado casi por completo durante estos días. Por tanto, para la recogida de aquello que querían saber los niños sobre el circo, nos encontramos con algunas dificultades.

Para empezar, los niños habían desconectado del proyecto del circo después de tanto tiempo suspendido. No manifestaban el deseo de saber cosas nuevas sobre el circo, algunos incluso decían que ya sabían “todo” sobre éste y, además, resultaba difícil que los niños de tres años hablaran de lo que querían saber (de forma poco espontánea). Decían cosas que ya sabían porque las habían trabajado y sólo alguna frase que dijeron fuera de lo normal, fue tomada por la profesora para reformularla y que diera origen a una investigación. Así, surgen frases como que quieren saber si en el circo hay cocodrilos o mariposas. De nuevo esta frase se le da impresa a cada niño para que traten de copiarla debajo y la peguen en el libro. Además, esta frase se escribe en un mural que se pega en el tablón de aula pero no se retoma en ningún momento a lo largo del proyecto, ni siquiera al finalizarlo, perdiendo así toda su funcionalidad como guía del mismo.

Sumada la dificultad de mantener en el tiempo el interés, el cambiante interés de los niños de tres años por un tema y la ruptura temporal con el proyecto que se produjo a raíz del carnaval, éstos habían perdido en este punto bastante motivación por el proyecto. En esta segunda fase de *cuestionamiento*, ni las ideas previas de los niños podían realmente considerarse como tales, ni mostraban un interés particular por investigar cosas sobre el circo.

Ahora describiré cómo se lleva a cabo esta segunda fase en el aula belga en la cual había nacido el proyecto del “rincón Badabum”, mencionado en la fase anterior.

Una vez que los niños deciden que quieren hacer un rincón dedicado al movimiento corporal, la *recogida de ideas previas* en este caso consistió en decidir aquello que los niños consideraban que podía haber o que les gustaría que hubiera en dicho rincón. Son, de algún modo, las ideas previas que poseen los niños, sus imágenes mentales, de lo que para ellos sería un rincón como el que han propuesto. Para ello se procede con una estrategia similar a la empleada en el nacimiento del proyecto: se hace una lluvia de ideas y se anotan. La profesora aporta un pliego grande de papel blanco y va escribiendo las frases de los niños y el niño que la haya dicho sale y representa la frase mediante un pequeño dibujo que sitúa al lado de la misma. Por ejemplo, si un niño dice que debe haber un columpio en el rincón, la profesora elabora la oración “necesitamos construir un columpio” y el niño hace el dibujo de un columpio al lado para que sea comprensible por todos.

Es imprescindible remarcar que este papel con todas las ideas iniciales queda en todo momento expuesto en la pared del aula y se vuelve a él en todo momento: para ver qué es lo que hemos decidido hacer y aquello que hemos descartado, para marcar lo que ya está hecho y lo que falta, para añadir nuevas inquietudes o propuestas, etc. Realmente es un mural con una función dentro del proyecto y no algo que se elabora de forma rutinaria y finalmente se abandona.

En esta misma actividad se mezcla el momento de *cuestionamiento*. Los niños, al mismo tiempo que aportaban sus ideas y reflexionaban sobre aquello que querían para su proyecto, planteaban dudas y surgían conflictos entre ellos sobre si ciertas propuestas eran viables o no, algunos discutían si tal cosa no existía o si tal otra no era oportuna en el “rincón Badabum” (por ejemplo, uno de ellos quería hacer una nave espacial y otros le decían que eso era “imposible”, que era muy difícil o que no servía para “hacer gimnasia”). Aunque todo iba siendo anotado, posteriormente se reflexionó conjuntamente, con la guía en todo momento de la tutora del aula que orientaba el debate y lo reconducía, y seleccionaron aquellas propuestas que eran las más factibles y adecuadas para que el proyecto tuviera una alta probabilidad de concluir con éxito.

La tercera fase citada con anterioridad en la realización de un proyecto era la fase de *búsqueda de informaciones*. Esta fase, en el proyecto circo fue llevada a cabo de la siguiente manera.

La profesora invitó a los niños a traer objetos relacionados con el circo: cuentos, pelotas para hacer malabares (ya que ella misma había traído con anterioridad pelotas para que los niños intentaran hacer malabares), elementos de disfraz, etc. Esto, al igual que la fase dos, se produce diecisiete días después de que diera comienzo el proyecto.

Al final del día se introdujo una circular en las mochilas de los niños para que lo entregaran a las familias. En esta nota se pedía la colaboración de las mismas en el proyecto que se había iniciado, aportando cualquier cosa que pudiera resultar interesante sobre el circo.

Realmente los objetos concernientes al circo que se pedían, tenían la función de motivar a los niños, de permitir la manipulación y el juego simbólico en este ámbito. No se incitó a los alumnos a buscar informaciones sobre el circo, preguntando o en libros, para, por ejemplo, resolver las preguntas iniciales que se hicieron en torno al mismo.

De este modo es como se pretendía que las familias se implicaran en el proyecto. Sin embargo, no se invitó al resto del centro a participar en el proyecto, pudiéndose perder oportunidades de que otros alumnos o profesores pudieran colaborar (quizás alguien sabía hacer trucos de magia, acrobacias o malabares). Tampoco se produjeron interacciones con los alumnos del otro aula de de tres años, a pesar de que estaban trabajando en el mismo proyecto y podrían haberse enriquecido visitando su rincón del circo y viceversa.

Las familias no se implicaron demasiado, y sólo algunos alumnos aportaron ciertos objetos (dos cuentos del circo, pelotas para hacer malabares, un disfraz de payaso, aros y mazas). Es por ello que la tutora también depositó una chistera, un peluche y algunos objetos más para mejorar el rincón que fue creado posteriormente.

No hubo la misma respuesta por parte de las familias para la fase de *búsqueda de informaciones* en las aulas observadas en Bélgica. Allí, se constata una mayor costumbre a trabajar por proyectos y a pedir la colaboración e implicación familiar en aquello que se está trabajando en clase, por lo que las familias están, en su gran mayoría, dispuestas a aportar todo lo que se les requiera y esté a su alcance, mostrando un gran interés.

En el proyecto del “rincón Badabum” no se emitió una circular para que los padres aportaran cosas sino que, directamente, los alumnos analizaron aquello que necesitaban

y se comunicó a los padres que pudieran ayudar. Por ejemplo, para la propuesta de realizar un columpio se decidió que se podía hacer con un neumático. Al hacer meditar a los niños sobre los lugares donde podrían encontrar un neumático, un niño dijo que su padre trabajaba en un taller y que arreglaba los coches cuando se les pinchaba una rueda. Ante esta afortunada situación, la profesora sugirió el escribir una carta al padre de dicho alumno para pedirle si podría aportar al aula una rueda para el proyecto que estaban preparando.

Aquí, la actividad de lectoescritura queda perfectamente justificada e integrada en el proyecto. Los niños no escriben o aprenden la estructura de una carta porque deban trabajar este contenido; los niños hacen esta tarea porque es necesaria para que su proyecto salga adelante. Es aquí donde el docente debe aprovechar las circunstancias que se dan y guiarlas de modo que se les pueda sacar provecho desde el punto de vista educativo y pedagógico.

Entre todos y colocando un gran papel en el suelo, fueron dictando a la profesora (que iba corrigiendo a través de sugerencias) una carta dirigida al padre del niño de la clase que trabajaba en el taller de automóviles. Primero los hacía reflexionar sobre la estructura de la carta (cómo se comienza, cómo se acaba, qué tipo de frases se deben decir y cuáles no, etc.). Además, conforme iba escribiendo iba diciendo la palabra que ponía, para que los niños se fijaran en la escritura, las mayúsculas, la puntuación, etc. Finalmente, todos la firmaron uno por uno y ésta fue pasada a limpio y entregada al niño para hacérsela llegar a su padre.

En el “proyecto Farmacia”, sin embargo, sí que enviaron una circular a todos los padres para que aportaran objetos relacionados con las farmacias y así completar el rincón. En este caso, la circular fue elaborada por todo el grupo-clase siguiendo el mismo método que el anterior y la respuesta fue admirable e inmediata. En unas semanas la clase contaba con botes de todo tipo, vendajes, muletas y hasta silla de ruedas. Podemos ver cómo se puede seguir la técnica de enviar a los padres una circular para hacerlos partícipes del proyecto (como en el “proyecto circo” español), pero aprovechando esto al máximo convirtiéndolo en una actividad funcional de lectoescritura, necesaria y justificada dentro del proyecto.

La cuarta fase, de *organización y puesta en marcha del trabajo*, no se da como tal en este proyecto de editorial, el observado en el aula española. Esto es debido a que, como ya fue citado anteriormente, no existe un proyecto real a alcanzar, sino un libro a realizar. Por tanto, no se negocia con los alumnos aquello que hay que hacer, los talleres o actividades que les gustaría llevar a cabo o que son necesarios para lograr el objetivo inicial planteado. No hay un reparto de tareas ya que todos los niños realizan las mismas, las cuales, además, son siempre a nivel individual. No existe un proyecto común en el cual cada niño o equipo aporta algo diferente. Tampoco es la docente la que tiene que prever los contenidos y competencias a trabajar en este proyecto ya que es la editorial la que marca los contenidos que se trabajarán en el libro. El rol de la docente es, a principio de curso, elegir qué proyectos de la editorial le interesan más y reforzar a través de actividades suplementarias, alguna competencia que considere que no se trabaja lo suficiente con el libro.

Tampoco se tiene en cuenta un elemento de gran importancia que fue mencionado en el marco teórico, perteneciente a esta cuarta fase, como es el dejar constancia del paso del tiempo para poder visualizar el desarrollo del proyecto. En ningún momento los niños han sabido cuándo terminaba el proyecto ni por qué punto de éste iban. No se observan en las paredes murales que indiquen lo que ya se ha realizado, lo que aún nos falta por hacer o el día en que concluirá el proyecto. Simplemente los niños intuyen el final del proyecto en el momento en que se dan cuenta de que quedan pocas páginas del libro para terminarlo.

Esta fase de *organización y puesta en marcha del trabajo* es, sin embargo, imprescindible en los proyectos belgas que he tenido la ocasión de vivenciar.

Para el proyecto del “rincón Badabum”, la clase se convirtió en un entramado de tablonces donde todo estaba organizado para que el proyecto siguiera su curso a la perfección. Una vez elegidos los elementos que iban a conformar el rincón (columpio, túnel, etc.), llegó el momento de planear un taller para cada uno de estos elementos y se realizaron cuadrantes y tablas de doble entrada para ver qué había que hacer, quién lo haría y cuándo. Todo el seguimiento del proyecto estaba calculado en dichos murales.

Se elaboró un panel imantado en el que estaban representadas los diferentes talleres y los días de la semana. Cada niño ponía su nombre en la actividad que quería realizar

cada día y se formaban equipos de trabajos para cada taller. Los nombres se quedaban puestos toda la semana para asegurarse que un mismo niño no repetía dos veces la misma actividad. Así se equilibra por una parte el que sean los niños los que tengan la capacidad de decidir en qué quieren intervenir y se respeta, pero asegurando al mismo tiempo que todos participen en todo y que no hagan siempre lo mismo.

Otro panel recoge todo el proceso a seguir para concluir el proyecto y las semanas previstas para ello. Por ejemplo: elaborar y enviar la circular a los padres, recoger el rincón de las casitas, talleres para crear materiales para el nuevo rincón, inauguración del “rincón Badabum”... Así, se va tachando aquello que ya está terminado y se tiene una referencia temporal de lo que ya se ha avanzado y de lo que queda. Por supuesto que a veces no se cumple estrictamente los días previstos para cada cosa y hay que hacer algunas modificaciones, pero se hacen sobre la marcha con rotulador sobre la pizarra imantada y se va reestructurando el proyecto.

Una vez que los niños tienen una referencia visual del proyecto, pierde en parte su carácter abstracto y se convierte en algo más asequible a ellos: ven el progreso, el avance y saben dónde tienen que llegar. Además, una vez que sistematizaron la tarea de elegir taller y colocar su nombre en el panel de forma autónoma, se perdía un tiempo mínimo en la organización previa al momento de trabajo. Todo queda así listo para comenzar el desarrollo del proyecto.

También en esta fase, la docente del aula tiene un importante rol. Aunque el proyecto y las actividades sean propuestas por los alumnos, es la profesora la que tiene que planificar qué va a incluir en dichas actividades o cómo las va a plantear, de manera que a través de ellas se trabajen las competencias o contenidos que requeridos. Para ello, la tutora de este aula elabora una especie de ficha técnica de cada proyecto que se realiza en la que incluye las competencias a trabajar y las actividades previstas para ello. En los anexos se adjuntan algunas de estas fichas técnicas-esquema de ciertos proyectos que se llevaron a cabo en el aula y que me fueron facilitadas por la profesora (Anexo III).

La quinta fase, la de *desarrollo o realización de las propuestas*, se desarrolla de la siguiente manera en el CEIP de Mairena del Alcor. No obstante, podemos deducir la evolución de esta fase de lo descrito en la anterior.

Al no existir un proyecto colectivo, no hay un reparto de tareas y éstas no son variadas, de manera que no siempre se asegura la implicación de todos los alumnos en el proyecto. El desarrollo del proyecto circo tiene una estructura lineal en la que cada día se realizan varias fichas del libro a nivel individual y, posteriormente, el equipo que le toque cada día puede disfrutar del rincón del circo.

Las tareas que correspondían al proyecto no son tareas necesarias para conseguir un resultado final. De hecho, ni siquiera son tareas a las que los niños les puedan encontrar una finalidad. En la naturaleza de un proyecto encontramos la necesidad de aplicar determinados conocimientos adquiridos para la resolución de un problema de la vida cotidiana que surge durante la realización de dicho proyecto. Sin embargo, en este proyecto circo, las actividades a las que los niños se enfrentan no tienen una utilidad práctica. Para ejemplificar esto, mencionaré alguna de las fichas que debían cumplimentar los alumnos. Una de ellas era colorear los instrumentos que sonaban fuerte de rojo y los de sonido débil de amarillo. Ante esta situación me pregunto qué utilidad tiene para el proyecto, qué se pretende, qué relación existe entre los colores elegidos y las características del sonido. Los niños a menudo se equivocaban de color, no porque no supieran qué es un sonido fuerte y uno flojo, sino porque no entendían la relación con los colores.

Otra de las fichas era relacionar mediante una flecha, el dibujo de cada artista del circo con su sombra. Los niños la hacen sin ninguna dificultad pero sin plantearse en ningún momento cuál es la función de dicha actividad. Se trata claramente de una actividad de discriminación visual en la que se han utilizado los personajes del circo para no perder el hilo conductor del proyecto.

Con esto observamos que, sencillamente, este libro de editorial no está diseñado para concluir con la realización de un proyecto, sino para trabajar contenidos curriculares preestablecidos. Para ello se han utilizado continuamente motivos relacionados con el circo, a veces aleatorios e injustificados, cayendo en un falso concepto de globalización de contenidos en torno a un proyecto.

En cuanto al rincón circo mencionado con anterioridad, pasó a ser el rincón de juego simbólico, para lo que se retiraron los juguetes habituales (carritos, muñecas, cocinita, etc.) y se sustituyeron por las aportaciones de los alumnos. Sin embargo, para la

constitución de este espacio en relación al proyecto trabajado, tampoco se contó especialmente con la participación de los niños. De hecho, fue la tutora la que decoró el rincón con tiras de papel en el techo para simbolizar una carpa y colgó un cartel en el que ponía “Circo”.

Es en esta fase también cuando se deben ir retomando las ideas iniciales que surgieron con el nacimiento del proyecto. Se debía volver a las preguntas iniciales que los niños plantearon para averiguar cosas acerca del circo y así ver si se han respondido, si han surgido otras nuevas, etc. A pesar de esta característica de la fase en cuestión, estas indicaciones no se tienen en cuenta en este proyecto. Como ya fue dicho en párrafos anteriores, en ningún momento se vuelve a estas preguntas que surgieron en un principio (si había cocodrilos y mariposas en el circo) y, además, al no estar contempladas en el temario del proyecto, quedaron finalmente sin responder.

Esta fase de realización de las propuestas sólo se vio enriquecida por las aportaciones de la profesora del aula, que trataba de ampliar las actividades del libro con otras más abiertas. Así, para la ficha donde aparecían los instrumentos de música, ella aportó instrumentos, los oyeron, los manipularon los niños e incluso hicieron una orquesta que simulaba la de un circo. O, por ejemplo, para la de las sombras elaboró sombras chinescas con las siluetas de los artistas e hizo un pequeño teatro de sombras en el que se representaba un circo. También se realizaron actividades de dramatización en las que los niños pudieron vivenciar los ejercicios de los diferentes artistas. Así, hicieron equilibrios, jugaron con aros, con mazas, representaron algunos trucos de magia, etc. A menudo mostraba a los alumnos vídeos de actuaciones de magos, malabaristas, acróbatas, payasos, etc. para que tuvieran una idea más fiel de la realidad del circo.

Con este tipo de actividades, se pretendía hacer los contenidos más prácticos, con una mayor posibilidad de aplicación de los mismos para adquirir conocimientos sobre el mundo del circo. Ya que en la mayoría de las actividades planteadas por el libro, la relación de las tareas con la temática no era significativa sino arbitraria.

Nada tiene que ver el desarrollo de esta quinta fase en el colegio de Namur (Bélgica) en el que se estaba llevando a cabo el proyecto del “rincón Badabum”. Nos podemos hacer ya una idea, gracias a todo lo expuesto con anterioridad, de qué tipo de propuestas se elaboraron y cómo se desarrollaron. En este caso, todas las actividades que se fueron

proponiendo estaban directamente en relación con el proyecto, eran necesarias para el mismo, tenía sentido su realización y eran significativas ya que su elaboración acercaba al alumnado a su meta.

Aun así, y como expliqué en la fase de *organización*, la tutora se asegura de que no sean actividades ocupacionales y que sirvan para trabajar algún tipo de contenido. Un ejemplo de las propuestas desarrolladas durante el proyecto del “rincón Badabum” es la carta que elaboran entre todos los niños para pedirle el neumático al padre de uno de ellos (o la circular realizada por los alumnos en el “proyecto farmacia”). Es una actividad de lectoescritura, colectiva en este caso, y que a ellos les resulta significativa ya que es necesaria para avanzar en el proyecto y construir su columpio.

Otro ejemplo de actividad es la de la creación de un túnel. Los alumnos propusieron crear un túnel para pasar por dentro de él, como los que hay en algunos parques. Este túnel fue elaborado en tela, con una estructura por dentro para mantener la forma. Sin embargo, para la decoración de dicho túnel, la profesora hizo una propuesta y es en la misma donde incluyó el contenido que le interesaba trabajar con los niños. Para la decoración del túnel (ya que era una sábana blanca), propuso dibujar monigotes con diferentes posturas que podíamos hacer con nuestro cuerpo. Así, se inspirarían al jugar en el rincón. Pero elaborar monigotes con distintas posiciones corporales a estas edades no es una tarea sencilla, así que la profesora propuso varios talleres previos como formación para el posterior dibujo. En esas actividades los niños debieron representar posturas frente a un espejo, individuales, en pareja o colectivas, explorando todas sus posibilidades corporales. Se hicieron fotos, la tutora imprimió algunas de esas fotos y las colocó al lado del espejo para que los niños que se acercaran, cogieran tarjetas e intentaran reproducir las posiciones de sus compañeros, etc.

Una vez realizadas todas estas actividades en relación con la competencia que contempla el conocimiento del propio esquema corporal, los niños se inspiraron en estas vivencias y en sus propias fotos para la realización de los dibujos, primero en papel y posteriormente sobre la sábana que constituiría el túnel para su rincón.

Además, cada día se avanzaba de un modo distinto en cada taller, por lo que cada niño puede inscribirse en uno u otro dependiendo de sus preferencias y habilidades (siempre en la medida de lo posible). Al final, cada elemento del rincón resulta ser fruto de las

aportaciones de unos y otros. No hay a duras penas tareas individuales y, si las hay, suelen ser una parte que se aporta a un todo colectivo.

Estas actividades sirven de ejemplo para saber cómo se pueden concebir el desarrollo de un proyecto que nazca de los alumnos, pero en el que la intervención del docente es primordial para guiarlo y darle un sentido pedagógico, respetando en la medida de lo posible las necesidades e intereses de los niños.

También en esta fase, y como ya ha sido mencionado, es cuando se debe volver regularmente a las ideas previas dichas en fases anteriores para ir reorganizando y remodelando el proyecto. Esto se hacía en este aula con bastante rigor y se veía completado por los paneles de seguimiento que fueron descritos en la fase previa.

La sexta fase del proyecto, *el resultado final*, podemos adivinar que tampoco cumple, en el caso del proyecto circo, las características propias de dicha etapa.

Ya en el marco teórico percibíamos en España una ausencia de esta fase y deducíamos que carecía de la importancia atribuida por la autora belga, la cual remarcaba la relevancia de que el proyecto concluyera en un resultado final, en algo concreto. Todo ello lo he podido constatar durante la observación de los proyectos en ambos países.

En España, el proyecto circo concluyó de la siguiente manera. Al no haber, como ya hemos recalado en diferentes puntos del trabajo, un proyecto final propiamente dicho, una tarea final, simplemente el proyecto concluyó cuando se terminó el libro de editorial, siguiendo la programación prevista por las docentes de ciclo.

De este modo, cuando el libro fue terminado, realizaron una última ficha (también contemplada en el libro) en forma de diploma en la que los niños debían poner su nombre y se les otorgaba el título de “experto del circo”.

Para una mayor motivación y dar más relevancia a la finalización del proyecto, la tutora del aula organizó una dramatización del circo. Esta actividad, si hubiera estado prevista desde un principio podría haber constituido el eje principal del proyecto de aula y, en ese caso, sí que hubiera podido ser considerada como un auténtico proyecto. Sin embargo fue concebida por la profesora en el último momento y los niños se limitaron a hacer aquello que se les pedía.

Todos los niños salieron al pasillo de la escuela y entraron en la clase “comprando” una entrada para el circo en la puerta del aula. Con su entrada en la mano, pasaron al rincón decorado como circo y se sentaron en sus asientos. Una vez allí, fueron representando, atendiendo al modelo de careta que cada uno había elaborado previamente, la actuación correspondiente. Así, salieron aquellos que tenían la careta de conejo y los que la tenían de mago e hicieron una especie de truco de magia, luego aquellos que la tenían de equilibristas y malabaristas y realizaron ejercicios con aros o pasando sobre los bancos, posteriormente los domadores y los leones y finalmente los payasos, todo ello con un alumno haciendo de presentador y guiados por la profesora. Hubo música de circo y tuvieron que aplaudir las actuaciones como en los circos de verdad.

Esta actividad resultó ser muy interesante ya que aportó una visión más cercana de lo que es un circo a aquellos niños que nunca habían presenciado uno y que, por tanto, no tenían una experiencia previa. Todo lo que habían trabajado en clase durante tanto tiempo tuvo al fin una finalidad, un momento de demostrar aquello que habían aprendido.

No obstante, la actividad no pudo ser concluida ya que no había más tiempo y nunca fue retomada. Se debe considerar esto como un hecho negativo ya que, aunque no podemos denominar propiamente este momento como resultado final del proyecto ya que no se preparó previamente, al menos sí que era una actividad de síntesis importante para dotar de sentido a todo el trabajo realizado en torno al circo. Con lo que no es apropiado que se dejara a medias y no se volviera a retomar, negándosele la relevancia que tenía para la conclusión del proyecto. Esta misma actividad pero mejor preparada y ensayada a lo largo del tiempo y, por ejemplo, invitando a otra clase a venir a ver el espectáculo (para aumentar la motivación y la implicación del alumnado), hubiera sido una buena manera de obtener un resultado final del proyecto, síntesis del mismo.

Si pasamos ahora a describir la sexta etapa del proyecto del “rincón Badabum” observamos que responde por completo a las características de esta fase que fueron ya descritas, es el culmen del proyecto.

En este caso sí ha habido un proyecto, un determinado número de tareas a llevar a cabo para concluir en un resultado exitoso. Tras todo el trabajo de reflexión, organización, indagación, experimentación, producción, etc. de los alumnos y su tutora, el rincón fue

terminado. Es cierto que, a pesar de que se fije un día para que se inaugure “oficialmente” el rincón una vez acabadas todas las tareas que había que realizar, al tratarse de niños de corta edad se les debe ir dejando jugar cada cierto tiempo con los materiales que se van introduciendo para relanzar la motivación y que no se les haga demasiado pesada la espera de la conclusión del trabajo. Por eso, de vez en cuando, algún grupo podía ir a jugar al rincón con aquello que ya estaba terminado.

No obstante, hubo un día señalado para la conclusión del proyecto y ver su *resultado final*. Ese día fue el de la inauguración del rincón y se invitó a los alumnos de otro aula de infantil (realizando entre todos la invitación pertinente), para que pasaran a ver y jugar en el nuevo rincón del aula.

En cuanto a la séptima y última fase del Trabajo por Proyectos, era la de *evaluación*. A pesar de estar mencionada en último lugar, recordemos que acorde con el sistema de evaluación de la etapa de Educación Infantil, ésta es continua y formativa. De este modo, la evaluación, aunque es al final donde tiene un momento primordial como síntesis del proyecto, debe estar siempre presente a lo largo del mismo.

En el proyecto analizado en España, el proyecto circo, la evaluación final se realizó de siguiente manera.

La evaluación se lleva a cabo prácticamente en su totalidad en momentos colectivos en la asamblea. Lo primero que se realizó dos días antes de acabar el proyecto fue invitar a los alumnos a verbalizar aquello que habían aprendido sobre el circo. Aquello que dijeran debía ser recogido por la tutora para plasmarlo en el libro de cada niño, que contenía una página dedicada a aquello que habían aprendido. Sin embargo, la actividad no fue tan fácil como se podía esperar. Los niños no presentaron facilidad para elaborar oraciones sobre lo aprendido, se limitaban a decir palabras aisladas como “mono” y era la profesora la que elaboraba las oraciones: “en el circo hay monos”. Al final, esta actividad se convierte en excesivamente guiada debido a la dificultad de expresión espontánea por parte de los niños.

Lo mismo pasó con una segunda actividad de evaluación que consistía en realizar el dibujo de un circo para poder compararlo con aquel que hicieron a principios del proyecto y así constatar las diferencias propiciadas por los nuevos aprendizajes adquiridos. Sorprendentemente el resultado del dibujo a menudo era menos realista que

el que elaboraron en un principio (posiblemente porque el inicial seguía un modelo que la tutora puso en la PDI). Deberíamos plantearnos en este punto si el dibujo es un buen método de evaluación a estas edades, para recoger sus ideas, ya que no tienen la psicomotricidad fina suficiente ni la capacidad de reproducir con fidelidad las imágenes mentales que generan.

Finalmente, dos días después, se otorgó un tiempo de recapitulación durante la asamblea, en el que se preguntó a los niños qué es lo que más les había gustado del circo y por qué. Después, la tutora repasó con los alumnos algunas de las actividades más significativas que habían sido llevadas a cabo (como construir un disfraz de payaso con figuras geométricas de madera o hacer trucos de magia). Tras la asamblea la profesora cogió el libro del proyecto del circo y repasó con los alumnos ficha por ficha todo aquello que habían realizado en cada una de ellas.

A nivel individual, la profesora de vez en cuando elegía una ficha en concreto para evaluar ciertas competencias. Para ello se ponía con un único equipo a trabajar y observaba cómo realizaba cada alumno la tarea, apuntando los logros y dificultades en su cuaderno personal de evaluación.

Después de observar todo este proceso de evaluación, he de decir que no constaté cambios significativos a lo largo del proyecto que pudieran responder a una evaluación formativa para adaptar o mejorar el transcurso del proyecto. De hecho, y como ya mencioné en párrafos anteriores, las preguntas iniciales que se hicieron los alumnos en torno al proyecto, quedaron sin una respuesta concisa y no se hizo nada para resolverlas. De esto deducimos que al menos un punto importante del proyecto que debió ser evaluado y reconducido, finalmente quedó abandonado e inconcluso.

Para concluir este apartado de la descripción de los proyectos observados tanto en nuestro país, España, como en Bélgica, procedo a exponer la última fase del Trabajo por Proyectos en el proyecto vivido en Bélgica.

No existe una evaluación individualizada para cada alumno a lo largo del proyecto, ya que es una tarea colectiva realizada de forma cooperativa y, como se verá en el próximo apartado del presente trabajo, ésta es una de las dificultades de la metodología. Es por ello que es siempre la tutora del aula la que debe estar seleccionando el material y las actividades que ofrece a sus alumnos para asegurarse que los aprendizajes se producen

correctamente. No hay un “examen” para saber si las competencias previstas han sido adquiridas, simplemente el correcto desarrollo del proyecto y los momentos de síntesis en la asamblea y a diario son los que indican el grado de satisfacción con relación a lo que se esperaba.

La evaluación es casi siempre conjunta y se produce día a día. Los niños plantean las dificultades que surgen en el mismo momento que se les presentan y siempre se deja, primero que sean otros alumnos los que intenten aportar soluciones y, en el caso que se sea necesario, la tutora ofrece su ayuda. En asamblea, prácticamente cada día se planteaban dudas, posibles soluciones, dificultades que hubieran surgido, nuevas ideas, se revisan los murales de ideas previas para saber si hay que hacer alguna modificación, etc.

Es también imprescindible (y se realizaba todos los días) el momento de síntesis que se llevaba a cabo después del rato de trabajo en los diferentes talleres. Como trabajaban por grupos, al finalizar el momento de trabajo, todos los alumnos iban pasando por los talleres y aquellos niños que habían participado ese día en el mismo, explicaban qué habían hecho, cómo, qué es lo más difícil, lo que queda por hacer, etc. Es muy importante que se expresaran con claridad, explicando detalladamente los procesos seguidos y así la tutora puede evaluar la participación del alumnado, su compromiso con el proyecto, su capacidad de expresión ante los compañeros, entre otras competencias que se plantean con el Trabajo por Proyectos. Aquí es importante el rol de la profesora, la cual se encarga de resaltar las cualidades más llamativas en los diversos trabajos de cada uno de los niños, remarcar intervenciones relevantes, hacer preguntas que conlleven un conflicto cognitivo al alumno para resolverlas, destacar aquellas acciones que potencian los aprendizajes, valorar los aspectos más positivos en la realización de la tarea, etc.

También cada día y si procedía, se colgaban por la clase o se añadían al rincón las nuevas aportaciones de los niños como forma de valorar su trabajo y de que pudiera ser observado y criticado constructivamente (entendido como fuente de aprendizaje) por el resto de los alumnos.

Al finalizar el proyecto llega el momento de síntesis más importante para la evaluación. Para esto, simplemente se vuelve a hacer una asamblea pero ésta es más extensa y los

alumnos tienen todo el protagonismo, siempre guiados por la profesora que debe estar muy atenta a todas las verbalizaciones de los niños que se producen durante este rato. Es el momento de evaluar el “producto” o proyecto finalizado. Se habla sobre lo que se ha realizado y lo que se esperaba, se comprueba si el resultado cumple con los criterios que se esperaban de él y se habla de sus cualidades. Los niños hablan de lo que han hecho, de cómo lo han hecho, de cómo podría haber sido de otro modo, qué les hubiera gustado, qué se puede mejorar para la próxima vez, qué ha sido lo más difícil, y, por qué no, surgen nuevas ideas para proyectos futuros. No se trata sólo de saber qué les ha gustado y qué no, se trata de conocer, a través de las intervenciones del alumnado, las diferentes formas en las que han actuado y aprendido, las dificultades y cómo las han resuelto, los puntos débiles a reforzar, y, sobre todo, dejarlos a ellos que sean los que se autoevalúen y evalúen el trabajo llevado a cabo.

La autoevaluación es muy importante aquí. En el aula se dispone de un “árbol de los progresos”, un árbol de cartón donde los niños pueden ir pegando hojas en las que figuren (con letras o dibujos dependiendo de la edad) sus logros. Pueden ser logros en el aula o fuera de ésta, cosas que no sabían o les resultaban difíciles de realizar y las han dominado y se pueden añadir en cualquier momento del curso (incluido durante el desarrollo de un proyecto). También para competencias más concretas que se prevén a través de otras actividades (no es el caso del proyecto), había un panel en la clase donde se pone la competencia a alcanzar, por ejemplo “conozco y sé dibujar todas las partes de mi cuerpo”, y es el alumno el que pone bajo su nombre un punto si casi la ha alcanzado o dos si la domina. Esto es para una evaluación más individualizada, que no se produce normalmente cuando están trabajando por proyectos pero que es destacable para conocer la importancia que le dan a la autoevaluación y ver cómo se puede combinar esta metodología por proyectos con otros medios que permitan una evaluación individual más precisa.

6.3. Análisis de las dificultades del Trabajo por Proyectos.

Tras recopilar y analizar tanto las visiones personales en torno al Trabajo por Proyectos de dos profesoras de Educación Infantil, una española y una canadiense (que inspira el modelo seguido en Bélgica), y exponer las memorias que recogen la observación directa de la implementación de dicha metodología en aulas españolas y belgas, procederé a

analizar a continuación las dificultades de la metodología de Trabajo por Proyectos. Para ello me basaré tanto en todo lo observado personalmente y expuesto con anterioridad, como en aquellos obstáculos citados por Pozuelos Estrada, F.J (2007), a los cuales hice referencia en el marco teórico del presente trabajo.

Empezaré por aquellas recogidas por el autor arriba mencionado, añadiendo las consideraciones que crea oportunas.

Una de las dificultades que menciona este autor es la *escasez de recursos y materiales*, añadido al uso de tradicional libro de texto, intensifica el trabajo por parte del docente, que debe poner una mayor dedicación en la creación artesanal de recursos. Esto ha podido ser constatado por mi propia experiencia durante la observación de un proyecto de editorial. El esfuerzo que suponía por parte de la docente la elaboración de materiales complementarios e innovadores conduce a reproducir una rutina basada en el seguimiento de los libros de texto de las editoriales, lo cual es mucho más sencillo y menos costoso a nivel de esfuerzo, tiempo y energía pero empobrece el proyecto y lo estandariza.

Otra de las dificultades mencionadas por Pozuelos hacía referencia a la *formación actual del profesorado* con respecto a la interdisciplinariedad. El Trabajo por Proyectos se define como una metodología globalizadora, que interrelaciona los conocimientos de todas las áreas, pero bien es cierto que este hecho es poco observable en la práctica. En el proyecto descrito llevado a cabo en España, podemos ver cómo la temática sirve de hilo conductor para trabajar las diferentes áreas, pero esto no quiere decir que éstas estén relacionadas entre sí. Había fichas para trabajar la lecto-escritura, otras para la lógica-matemática, etc. pero no unas no implicaban la necesidad de resolver las anteriores. Es decir, no estaba establecido ningún tipo de relación entre las actividades programadas, los contenidos y las competencias a alcanzar.

Una tercera dificultad es de carácter *legislativo* y está en relación con la citada interdisciplinariedad. Es en las leyes de educación donde se recoge la importancia de dicha interdisciplinariedad. Sin embargo, son estas mismas leyes las que citan los contenidos a trabajar en las diversas etapas del sistema educativo de forma independiente unos de otros. Lo mismo pasa con la inspección y homologación de los libros de texto, la cual es llevada a cabo por el Ministerio de Educación, y legitima el

uso de dichos materiales que, en la mayoría de las ocasiones, no contemplan la interdisciplinariedad. Esto lo he constatado gracias a la observación y crítica del proyecto de editorial sobre el circo que fue descrito en el apartado anterior.

Si pasamos a una cuarta dificultad de las planteadas por el ya mencionado autor, es la *presión social* ejercida sobre este nuevo modelo de enseñanza. El alejarse del modelo tradicional, conocido por todos, genera un rechazo en las distintas esferas que intervienen en la educación: familias, otras instituciones educativas y, en ocasiones, el propio alumnado. Esto suele ser debido a que el cambio provoca incertidumbre y miedo a que los resultados académicos se vean alterados negativamente. Considero que este es el principal obstáculo que encontramos en nuestro país y se refleja en la falta de participación y colaboración de las familias hacia el proyecto (en el que pude constatar una escasa implicación). Además, la tutora acaba introduciendo en el proyecto actividades altamente académicas (que no tendrían cabida en la auténtica naturaleza del Trabajo por Proyectos) que intentan responder a esta presión social. Por ejemplo, se incluyen actividades que aseguren que los niños salgan leyendo y escribiendo de esta etapa, a pesar de que dichas competencias no están contempladas de este modo en el propio currículum de la etapa. Este miedo a lo desconocido y a no poder prever los resultados que se obtendrán causa rechazo en muchas personas y frena a los propios docentes en sus intentos de innovación.

Centrándonos en otra dificultad para la implementación de la metodología estudiada, encontramos la *dificultad de integrar todas las materias* contempladas por el programa. Esto guarda relación con el anterior epígrafe que hacía referencia a la formación del profesorado para la interdisciplinariedad. Para comenzar, un proyecto no puede asegurar el trabajo de todas las materias y contenidos que se prevén para un curso. Esto requeriría una flexibilidad en el currículum de modo que se tuviera en cuenta que, siempre que se respeten las competencias fundamentales a alcanzar por el alumnado de esta etapa, el resto de contenidos queda a expensas de ser modificado en función del tipo de proyecto que surja en el aula. Al no haber, en la mayoría de las ocasiones, dicha flexibilidad, se acaba intentado incluir en el proyecto actividades injustificadas de toda índole y estableciendo relaciones incoherentes entre ellas para abarcar todos los contenidos previstos para el curso o la etapa. En el proyecto circo, por ejemplo, a menudo encontrábamos actividades de lecto-escritura o de matemáticas que, de no ser porque la

temática que se empleaba era con motivos del circo, nada tendrían que ver con dicho proyecto.

Un último inconveniente que mencionaba Pozuelos (2007) hace referencia al *marco ideológico*. Es decir, a la dificultad que presentan algunos docentes para otorgar una parte del poder en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado, lo que es muy importante a la hora de trabajar por proyectos. Esto se debe a que es principalmente el alumnado el que decide qué se va a trabajar, según sus intereses y necesidades, y cómo se va a hacer, ya que tiene la palabra y debe ser escuchado en todo el proceso de realización del proyecto. Aquellos docentes que tienen muy arraigado el principio de autoridad, pueden sentir que esta metodología les quita poder y pueden sentirse incomodados por la necesidad de considerar a los niños como agentes activos e imprescindibles en la dinámica del aula.

Para comentar este obstáculo me posicionaré desde mi experiencia belga. En mis prácticas en España no puedo decir que haya percibido esta resistencia en la tutora del aula, sin embargo las sensaciones que me transmitían las docentes belgas era notablemente distinta. Las docentes belgas dotaban de una asombrosa autonomía al alumnado, al cual se le consideraba perfectamente capacitado de realizar actividades que en el contexto español hubieran levantado críticas y dudas sobre su viabilidad. En Bélgica depositan una enorme confianza en el alumnado, en sus capacidades y posibilidades. Minimizan al máximo la importancia del error y consideran al niño como una persona que tiene mucho que aportar al adulto también. Es por eso que se percibe un papel mucho más activo del alumno en la vida del aula. Bajo mi punto de vista, una de las claves del éxito de su sistema educativo reside precisamente en la ideología de los docentes. Allí, en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que más peso tiene es el aprendizaje, por tanto, es el alumno el que tiene una mayor importancia. En España sin embargo, a menudo da la sensación de que se le da más importancia al rol del profesor de mantener el orden, el control de la clase. Llegar al aula e impartir clase bajo esa creencia de que el que tiene la autoridad y la capacidad de enseñar es únicamente el profesor, lo que dificulta el ceder un papel mucho más relevante y participativo en su propio proceso de aprendizaje al alumno.

Una vez analizados los obstáculos aportados por Pozuelos en la aplicación de la metodología de proyectos, pasaré a reflexionar sobre otros obstáculos que también

fueron citados en el marco teórico y sobre los que profundizaré a continuación, apoyándome en las observaciones en las aulas de Educación Infantil.

El primero que fue citado es la *imposibilidad de ser programados* de antemano. Esto es debido a que dependen de las necesidades e intereses de unos alumnos determinados en un momento concreto. Sin embargo, esta necesidad de dejar espacios flexibles y abiertos en la programación de aula para aquello que pueda surgir en un momento preciso, requiere de una gran capacidad de adaptación, de improvisación y un gran esfuerzo por parte del docente. También influye el dominio de su propio conocimiento que posean los docentes ya que esto les aporta mucha seguridad; profesores más experimentados se sentirán más seguros al aplicar esta metodología que otros que lleven menos años en la profesión o que no tengan la confianza de dominar sus conocimientos. Hay que asegurarse de que todo tiene un sentido, de que el desarrollo del proyecto no cae en actividades banales y tiempos muertos donde se pierden las intenciones educativas. Hay que ser capaz de actuar rápidamente para introducir, con coherencia y de forma reflexionada, todos los contenidos a trabajar dentro del proyecto que acaba de nacer. Esta falta de previsión, provoca inseguridad en los docentes, los cuales a menudo prefieren seguir un libro de texto ya que éste aporta la confianza de saber cómo se desarrollará la rutina del aula y asegura que los contenidos previstos se trabajarán, reduciendo el riesgo de que queden lagunas en el currículum. La misma profesora del aula española donde yo he realizado las prácticas afirmaba que, incluso los proyectos que no eran de editorial, los elaboraba ella misma de antemano para evitar la incertidumbre de las propuestas de los niños y la improvisación.

Hay que seguir un procedimiento a la hora de llevar a cabo un proyecto de modo que se deje que sean los alumnos los que lo guíen, pero siguiendo unas pautas que impidan la inseguridad que provoca la improvisación total.

Otra de las dificultades que plantea la metodología en cuestión es el requerimiento de una gran inversión de *tiempo y energía*, teniendo siempre que respetar que en la vida de toda persona existen unos tiempos para un mayor esfuerzo y otros para recobrar dichas energías. La dedicación a un proyecto debe ser máxima para que éste salga según lo esperado, y el compromiso, optimismo y la implicación por parte tanto del docente como del alumnado es enorme. Esto trae varias consecuencias. Por una parte hay un desgaste de energía y tiempo que hace que no se pueda trabajar constantemente por

proyectos. El planificar y tener visión de futuro, el conseguir materiales, los tiempos de reflexión, de organización y reestructuración del proyecto y sus actividades, la creación de material, la búsqueda de informaciones, todo implica un sobreesfuerzo difícil de prolongar en el tiempo. Este es uno de los motivos que conduce a muchos profesores a recurrir al tradicional libro de texto, el cual facilita enormemente el trabajo.

Por otra parte, hay veces en que todos los contenidos y competencias a trabajar en un curso no pueden ser introducidos en los proyectos que nacen. Es por ello que se corre el riesgo de dejar lagunas en aquello previsto en el currículum anual si se trabaja siempre siguiendo esta metodología. De lo contrario, pasa lo que ya hemos comentado anteriormente, que se acaba degenerando el proyecto con actividades que no siguen la lógica del proyecto y que resultan inconexas, con tal de introducir todos los contenidos preestablecidos. Es mejor por tanto combinar el Trabajo por Proyectos con otro género de actividades que impidan el deterioro o empobrecimiento del nivel del grupo-clase en determinadas áreas.

A continuación hablaré de una dificultad presentada por esta metodología a la que puede que no se le dé la atención que merece. Esto es el hecho de que la realización de un proyecto supone un trabajo *colectivo y cooperativo*. Si tomamos como referencia el proyecto que he podido vivenciar en España, al no tener un fin colectivo y ceñirse casi por completo a la realización individual de un cuadernillo de trabajo, no nos encontramos con este obstáculo. Sin embargo, si respetamos la verdadera finalidad del proyecto, siempre tendremos un trabajo en equipo para conseguir un fin común. La dificultad de ello reside en que se requiere una preparación previa para crear en el grupo-clase un espíritu de equipo y colaboración, y consolidarlo, para que el resultado sea exitoso.

Además, es difícil y no sería apropiado realizar una evaluación *individual*, que certifique las competencias y contenidos adquiridos por cada alumno, basándonos en unas realizaciones colectivas. Es por ello que la evaluación debe ser en todo momento formativa y se debe fundamentar en la observación de cada alumno durante su participación en el proyecto. Aunque esto también se convierte en algo dificultoso si tenemos en cuenta que lo importante es que el resultado del proyecto sea favorable. Es aquí cuando se recurre, y ha de ser así, a que cada alumno elija las actividades en las que mejor se desenvuelve para aportar lo mejor de sí al proyecto. Cada alumno suele

comprometerse con aquello que se le da mejor. Surge aquí otro inconveniente como son las *desigualdades*. Ya que cada alumno va a colaborar en la parte del proyecto para la que está más cualificado. Esto hace que no se les pueda evaluar a todos de las mismas competencias y que no se trabaje sobre las dificultades de los alumnos sino sobre sus puntos fuertes.

Esto no sucede en los proyectos que se guían por libros ya que todos los alumnos hacen el mismo tipo de actividades, permitiendo una evaluación certificativa (además de la formativa) y asegurando el alcance de las mismas competencias y habilidades en todo el alumnado. Sin embargo, no cumple con la naturaleza de un verdadero proyecto ni con los principios de dicha metodología, como ya hemos reiterado en varias ocasiones.

Ciertamente, todos estos obstáculos y dificultades las podemos encontrar al trabajar por proyectos. No obstante, en la aplicación de la metodología observada en Bélgica constatamos que existen opciones y técnicas para llevarla a cabo de manera que se minimicen los inconvenientes y se garantice, a su vez, el cumplimiento de sus objetivos y ventajas.

No debemos, por tanto, tergiversar el modo de implantación del Trabajo por Proyectos amparándonos en que no existe otro modo de salvar sus inconvenientes. Es preferible, y es lo que pretendo con el presente trabajo al ofrecer el modelo belga, descubrir nuevas alternativas para una implementación en las aulas de infantil que salve los obstáculos e inconvenientes de la mejor manera posible.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Para concluir este trabajo de fin del Grado de Educación Infantil, en el que se ofrece una comparativa constructiva entre la metodología del Trabajo por Proyectos en Bélgica y en España orientada hacia la mejora e innovación en la implementación de la misma en nuestro país, expongo a continuación una serie de reflexiones que del contenido del trabajo se derivan.

Comienzo haciendo unas observaciones sobre las entrevistas realizadas a ambas docentes, la española y la canadiense, las cuales hablaban sobre la aplicación del Trabajo por Proyectos en las aulas de infantil.

Con referencia a estas entrevistas, constatamos que existe siempre una brecha que distancia la teoría, aquellas concepciones e ideales que tenemos sobre un tema (en este caso el Trabajo por Proyectos), de la práctica, es decir, aquello que realmente hacemos en nuestro día a día en el aula. Sin embargo, al comparar ambas entrevistas y las memorias expuestas posteriormente de la implementación de la metodología en las aulas encontramos una diferencia remarcable.

Observamos que entre la entrevista realizada a la docente española y la posterior memoria de cómo se llevó a cabo un proyecto en su aula (proyecto Circo), existe una diferencia mucho mayor que en el caso del país extranjero. En el seguimiento de los proyectos belgas hallamos muchas más similitudes con las concepciones de la docente canadiense entrevistada (a pesar de no ser el mismo país, pero ya dije en su momento que los belgas se inspiran a menudo en Canadá como referencia en este tema).

Con esto quiero decir que, si bien siempre habrá una distancia que salvar entre lo que se piensa acerca de una metodología, los fundamentos teóricos de ésta y nuestras propias concepciones, y la aplicación práctica en el aula de dicha metodología, debemos hacer todo lo posible para que esta distancia sea la mínima posible. Y esto, como se presenta en este trabajo, es viable. Cuando ejercemos nuestra labor como docentes debemos autoevaluarnos constantemente a fin de asegurar que nuestras prácticas pedagógicas están acordes con nuestros principios y con los conocimientos que poseemos sobre un tema. No podemos caer en la contradicción de saber cómo se debe llevar a cabo el Trabajo por Proyectos gracias a una buena fundamentación teórica y tener un discurso

propio en ese sentido para, posteriormente, llevarlo a la práctica de un modo diferente y tergiversando la naturaleza de esta metodología.

Cuando nos enfrentamos al reto de estrechar las distancias entre la teoría y la práctica de la metodología que nos ocupa, nos encontramos con una serie de obstáculos y dificultades que plantea la misma y que también están recogidas en el presente trabajo.

Estos avatares eran expuestos por un reconocido autor español, Pozuelos, por una parte y, por otra parte, quedaba confirmada su existencia y la de otros inconvenientes a través de mi experiencia personal en las aulas españolas y belgas. No obstante, vuelvo a proponer llegados a este punto, el tomar el modelo belga como buen ejemplo de superación de los obstáculos y minimización de los inconvenientes en la implementación del Trabajo por Proyectos.

Así, una de las dificultades encontradas es que al ser un trabajo colectivo elaborado de forma cooperativa, resulta poco objetivo fundamentar en su realización una evaluación individual de cada alumno. En el modelo belga se propone que, en lugar de llevar a cabo actividades individuales que puedan ser evaluadas pero que rompen con la dinámica de trabajo de un proyecto, el Trabajo por Proyectos se compagine con otras técnicas, actividades o metodologías que sean favorables a una evaluación individualizada del alumnado. De este modo, el proyecto serviría para evaluar las competencias y habilidades que se derivan de los objetivos de esta metodología. De hecho, los belgas reconocen que no se puede estar trabajando permanentemente por proyectos y no pasa nada porque esto sea así, se alterna con otras metodologías, garantizando así el desarrollo pleno de los niños en todas las áreas de conocimiento.

Otro de los obstáculos es que el Trabajo por Proyectos no permite una programación previa por parte del docente. Sin embargo, esto no es visto como un impedimento para las docentes belgas. Simplemente hay que tener seguridad en uno mismo y en los conocimientos que posee como profesional, para adaptar de un modo flexible los contenidos y las competencias a trabajar con los alumnos durante un curso escolar, al tema que surja de las necesidades e intereses de éstos. Todo esto tomándose la situación con serenidad y normalizando el procedimiento hasta que tanto alumnos como docentes se habitúen al empleo de la metodología.

También se citaba la gran demanda de tiempo y energía requerida por el Trabajo por Proyectos como un inconveniente. Para resolver este aspecto es importante estar atentos a lo que sucede en el aula y prever maneras de introducir nuevas motivaciones cuando se observe que el entusiasmo de los alumnos (o el del mismo docente) disminuye. Como ya ha sido mencionado, tampoco es necesario ni recomendable trabajar de forma continuada por proyectos. Quizá con un solo proyecto bien llevado a cabo a lo largo del año, es más que suficiente y se complementarían con dinámicas diversas.

Me gustaría destacar que en Bélgica no se suelen hacer proyectos en las aulas de infantil de tres años, porque esto, como hemos visto con el caso del proyecto Circo, entraña dificultades añadidas a esta metodología que no deberían darse si se aplicara a la edad correcta. Se debe a que los niños, a los tres años, no tienen una afianzada una auténtica conciencia de grupo-clase, de equipo, predomina aun a estas edades el egocentrismo que impide el éxito de las producciones colectivas, la verbalización es insuficiente en muchos casos para una buena recogida de ideas previas, reflexiones, síntesis y todo aquello que es de vital importancia para los proyectos y que se desarrolla en las asambleas. Además, hay que sumarle la dificultad de los niños de tan corta edad para planificar con vista al futuro y elaborar un proyecto día a día sin ver el resultado final, ya que éste es lejano. Es por ello que en Bélgica, a los proyectos que se realizan con las aulas de tres años se les llaman *des faux projets* (falsos proyectos). Son proyectos de corta duración, donde los resultados se ven a la mayor brevedad posible y muy guiados por los docentes. Sería interesante que aquí en España reconociéramos de igual modo las prácticas que no concuerdan realmente con la definición del Trabajo por Proyectos para poder así tener una visión más clara de lo que sí lo es. Evitaríamos de esta manera el llamar “proyecto” a numerosas y variadas prácticas en las aulas que hacen más abstracto este concepto y solventaríamos dificultades que no tienen por qué aparecer si la metodología se aplica debidamente.

Por último, decir que es cierto que la formación actual del profesorado para llevar a cabo la interdisciplinariedad en las aulas, y la legislación que determina los contenidos a trabajar en la etapa de Educación Infantil, como señalaba Pozuelos (2007) no son demasiado favorables a la implantación de este tipo de metodología en las aulas. También la presión social ejercida por las familias e instituciones educativas que no confían plenamente en el éxito de los nuevos métodos educativos, supone un freno para

la innovación pedagógica. Sin embargo, quiero poner énfasis en el hecho de que es precisamente ahí donde debe nacer el cambio: en la mentalidad de las personas. Son los docentes los que en sus propias clases deben ir introduciendo pequeños cambios que produzcan logros en el alumnado y que sirvan para convencer al resto de la sociedad de que otra forma de enseñar es posible y beneficiosa. Todo esto queda, además, respaldado por las prácticas educativas de numerosos países que ya tienen totalmente implantado el Trabajo por Proyectos, como es Bélgica.

Es lo dicho anteriormente de lo que quiero dejar constancia en este trabajo. Que existe una forma de trabajar por proyectos que respeta su naturaleza y consigue sus objetivos, y que si nos inspiramos en modelos como el belga para innovar y adoptar diversas ideas y recursos, podemos obtener un resultado exitoso que minimiza los obstáculos de esta metodología, potenciando a su vez los beneficios.

Para finalizar este trabajo, llegando al término de estos cuatro años de estudios universitarios, dedico unas líneas en agradecimiento a la Universidad de Sevilla, a mis compañeros y compañeras, docentes y demás personal que la conforma, la oportunidad de realizar este trabajo, fruto y síntesis de mis años de estudio, y la ocasión que me ha brindado de andar el camino que pronto, espero, me llevará a ser graduada en Educación Infantil. Un título que me permitirá ejercer la labor que deseo, con rigor y profesionalidad.

He descubierto que el oficio de maestro no se trata de cuidar o entretener niños, sino que enseñar a la edad de la infancia es una tarea compleja que entraña el desempeño de numerosas funciones y requiere conocimientos de numerosas áreas. Y es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla la que me ha otorgado las bases necesarias para ello, de Psicología, de Pedagogía, de Artes, de cultura general, de Didáctica, etc. Pero no sólo las bases teóricas, sino que ha hecho de mí la persona crítica, reflexiva, con capacidad de observación, de buscar soluciones y alternativas, de crear, de imaginar, de improvisar y de reaccionar ante todo tipo de situaciones. Y son estas habilidades adquiridas durante mi formación las que me han ayudado en la elaboración del presente trabajo de investigación, para el que he debido observar, recabar informaciones, comparar y reflexionar desde un ángulo crítico constructivo en todo momento.

Una vez elaborado este último trabajo de mis estudios, considero que me ha aportado mucha confianza en mí misma. Estimo que estoy preparada para comenzar mi andadura en el complejo mundo de la docencia, sabiendo que en todo momento debo ser capaz de autoevaluarme y de ser crítica con la realidad a la que me enfrentaré, que no siempre será fácil. Que debo tener siempre el espíritu abierto a lo nuevo, investigar, innovar y no sistematizar mis prácticas de modo que al final las lleve a cabo sin reflexionar sobre ellas. El docente debe renovarse porque trata con personas y las personas van cambiando, la sociedad va evolucionando y el profesional de la educación debe hacerlo con ella.

Habiendo citado el gran aporte personal y profesional que la elaboración de este trabajo de investigación me ha brindado, no me queda más que desear que esto sea así para el resto de la comunidad educativa y científica, y que el sujeto resulte de interés y provecho para la misma.

8. BIBLIOGRAFÍA

Algás, P. y Ballester, J. (2010) *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.

Arpin, L. et Capra, L. (2004) *L'apprentissage par projets*. Canadá. Chenelière/McGraw-Hill.

Díez Navarro, C. (2002). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Ferdinand, M.T. et al. (2004) *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Canadá. Chenelière/ McGraw-Hill.

Hernández, F. y Ventura, M. (1998) *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.

Pozuelos Estrada, F. J. (2007) *Trabajo por proyectos en el aula. Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.

Thériault J. (1995) Des approches pédagogiques qui favorisent le développement de l'enfant. La pédagogie du projet ou le respect des différences, *Vie pédagogique*, 93, mars-avril 95, 29-30.

Trabajo por Proyectos, una forma práctica de enseñar, *Sociedad de la Información*, octubre de 2010, nº22. Recuperado el 13/05/2015 en <http://www.sociedadelainformacion.com/22/proyectos.pdf> Recuperado el 13/05/2014

9. ANEXOS

I. Primeros documentos elaborados.

Planteamiento inicial del trabajo.

1. El *tema* objeto de investigación para mi trabajo de fin de Grado es la *metodología o trabajo por proyectos* en las aulas de Educación Infantil. Esta metodología está bastante consolidada en diversos países europeos y va cobrando cada vez más relevancia en el sistema educativo español.

En base a la experiencia de un año en el extranjero, en Bélgica concretamente, gracias a una beca Erasmus, he podido formarme y vivenciar esta metodología tan instaurada en sus aulas. Sin embargo, en España aún estamos tratando de encontrar un modo de llevar a cabo el trabajo por proyectos compatible con nuestro sistema educativo. Esto es lo que me ha impulsado a la elección de dicho sujeto de investigación, para tratar de analizar mi experiencia en Bélgica con respecto al trabajo por proyectos, indagar las informaciones de que se dispone sobre dicha metodología y su puesta en práctica en nuestro país y realizar una propuesta sobre cómo podríamos trabajar de esta manera en España, siempre apoyándome en el mayor número de fuentes de información y experiencias posibles.

2. El trabajo a realizar será una combinación de tres *tipos de trabajos* distintos. Por una parte comenzaré con una *memoria* de mi experiencia en el pasado curso (2012-13) en Bélgica, como ya he mencionado anteriormente, siempre en relación a mis vivencias de la metodología por proyectos y a la formación sobre ella que recibí en dicha estancia. En esta *memoria* expondré, en primer lugar, la teoría, la formación sobre el trabajo por proyectos (*Pédagogie par Projets*) que reciben las futuras profesoras de Educación Infantil en dicho país y bibliografías del tema en francés.

Una vez expuestas sus bases teóricas (las cuales yo misma recibí en mis clases allí) para llevar a cabo esta metodología en las aulas, continuaré explicando la puesta en práctica en las aulas de esta forma de trabajo. Analizaré diversas propuestas concretas de proyectos que he podido experimentar en colegios y aulas distintas, bien con mis propias compañeras de la universidad (las cuales realizan proyectos constantemente que

deben experimentar en sus prácticas) como de profesoras que ejercen desde hace muchos años en educación infantil en Bélgica.

Por otro lado, haré un *estudio* para recopilar toda la información de que disponemos en España sobre el trabajo por proyectos, intentando abarcar la mayor bibliografía posible. Así, configuraré el marco teórico en el que podemos apoyarnos en nuestro país a la hora de trabajar siguiendo esta metodología. Veremos si hay concepciones diferentes a nivel teórico, si hay una mayor o menor cantidad de información al respecto, si la formación del futuro profesorado de educación infantil, en este tema, mayor, menor, distinta y en qué, etc.

Para completar el *estudio*, investigaré sobre la puesta en práctica del sujeto de estudio en nuestras aulas. A partir de la teoría, y al igual que haré con la experiencia en Bélgica, veremos cómo ésta se refleja en la actividad docente, es decir, cómo realmente se lleva a cabo esta metodología en España. Para ello, me basaré en proyectos que se hayan llevado a cabo en nuestros colegios y en los proyectos mismo que yo experimente durante mis prácticas del último curso del Grado en Educación Infantil, que serán realizadas en un colegio público sevillano.

Obtendremos como resultado, no sólo un *estudio bibliográfico* sobre el tema que nos ocupa, sino a su vez, un *estudio comparativo* entre la pedagogía por proyectos en España y el Bélgica, como referente europeo en esta metodología.

Finalmente, mi trabajo constará de una parte que se asemejará a un *diseño de intervención*. Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, obtendremos como resultado un trabajo comparativo entre la aplicación de una metodología en auge ahora mismo en la innovación educativa, el trabajo por proyectos, en otro país europeo (Bélgica) y en España.

A raíz de dicho estudio, analizaremos los posibles obstáculos o dificultades que puede encontrar nuestro país para la idéntica aplicación de la metodología que en otros países. Una vez consideradas estas posibles dificultades y teniéndolas en cuenta, procederé a realizar un *diseño o propuesta* para la aplicación de dicha metodología en nuestras aulas, de una forma alternativa a la que se está llevando a cabo en la actualidad.

De este modo, quedarán resaltados los aspectos que nos diferencian con Bélgica en este ámbito para ser conscientes de que son dichos aspectos los que debemos tomar en

cuenta para la aplicación de dicha propuesta, siempre buscando soluciones y alternativas para sacar todo el partido a esta metodología y aprovechar todo su potencial.

3. Los *objetivos* que se plantean al abordar este sujeto y al elegir la forma de abordarlo ya mencionada con anterioridad, quedarán expuestos en este punto.

En primer lugar se pretende ***profundizar*** sobre la metodología del trabajo por proyectos tanto de forma teórica mediante una revisión bibliográfica (tanto de bibliografía en español como en francés, para ampliar lo que sabemos en España con las concepciones que se promulgan en el extranjero) como a través de una aproximación más práctica mediante ejemplos de su implantación en las aulas de educación infantil obtenidos gracias a una memoria de mi propia experiencia de prácticas en centros escolares (en aulas españolas y en aulas belgas, para tener diversidad en los modos de llevar a la práctica esta forma de trabajo).

También se trata de ***comparar*** la forma de implantación de dicha metodología en nuestro país con la forma que se lleva a cabo en otro país europeo como es Bélgica, el cual tiene un mayor bagaje en la puesta en práctica de esta pedagogía. De este modo se abre la mente a nuevas ideas, a formas distintas de trabajar, a adquirir nuevas concepciones sobre un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente del que estamos acostumbrados a ver en nuestras aulas. Es decir, se propondrá una comparación con el objetivo de despertar un espíritu crítico en el lector con referencia al tema abordado. A raíz de esta comparación, otro de mis objetivos será ***encontrar*** las principales diferencias entre la implantación de la metodología en ambos países para hallar los obstáculos o dificultades con las que nos encontramos en nuestro país a la hora de llevarla a cabo.

Otro de los objetivos que me planteo con la elaboración de este trabajo es ***realizar una propuesta*** de pautas que podríamos seguir en España para llevar a cabo el trabajo por proyectos de una forma alternativa, más similar a la que se realiza en Bélgica (ya que allí he podido comprobar que se llega más a la esencia del trabajo por proyectos). No se trata de una propuesta educativa de un proyecto concreto, sino de una guía general para trabajar por proyectos que se acerque más al espíritu de esta metodología, pero siempre teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos y sus avatares. Es por ellos que para la realización de esta propuesta y la elaboración de las pautas, me basaré en la

comparación plasmada con anterioridad y en el hallazgo y análisis de los posibles obstáculos de nuestra cultura y sistema educativo ante el sujeto que nos ocupa.

4. A pesar de no haberse hecho aún una revisión bibliográfica exhaustiva, la ***bibliografía*** consultada para la elaboración de este documento ha sido, fundamentalmente, la que presenta a continuación.

- Arpin, L. & Capra, L. *L'apprentissage par projets*. Canadá. Chenelière/ McGraw-Hill.

- Ferdinand, M.T. et al. *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Canadá. Chenelière/ McGraw-Hill.

Además he consultado algunos temarios de asignaturas del Grado en Educación Infantil.

II. Entrevistas.

Entrevista a una docente de Educación Infantil española sobre el Trabajo por Proyectos.

- ¿Qué entiende por “Trabajo por Proyectos”? Es decir, ¿qué es para usted un proyecto de trabajo en el aula?

- ✚ Es una unidad de trabajo que parte de un centro de interés del alumnado, bien surgido espontáneamente en el aula, tras trabajar otros contenidos o bien previstos por el docente y cuyo objetivo es investigar y ampliar los conocimientos que los alumnos/as poseen sobre determinados contenidos motivadores, mediante reflexiones, actividades, observaciones y la construcción de sus propios aprendizajes.

- ¿Cómo se elige el tema del proyecto en su aula?

- ✚ Puede ser algún tema surgido espontáneamente y que cause mucho interés, algo que no se haya trabajado en profundidad o bien algún contenido que el docente sepa que despertará su curiosidad e interés.

- ¿Cómo se recogen las ideas previas sobre el tema del proyecto? ¿Se vuelve en algún momento a estas ideas iniciales para ver su evolución?

- ✚ Normalmente se pueden utilizar murales que permanezcan en algún lugar de la clase durante todo el proyecto, escribiendo sus respuestas con letras, dibujos, imágenes, recortes, pegatinas, etc. O bien realizando una presentación llenas de imágenes e ideas que van ofreciendo los alumnos/as.
- ✚ Cuando se avanzan en los contenidos, se pueden ir relacionándolos con las ideas anteriores (se observarán las diferencias) y al término del proyecto se pueden analizar cada una de las ideas previas, se verá el cambio producido y los conocimientos y aprendizajes nuevos alcanzados.

- ¿Cómo se desarrolla el proyecto en el aula? ¿Cómo es su implantación?

- ✚ Puede partir de muchas formas, una fotografía, algún misterio por resolver, una caja o baúl con cosas, algún personaje, un cuento, alguna salida al exterior, etc.,...depende de la imaginación que se pueda tener. A raíz de ahí programar una serie de actividades con cierta lógica y coherencia, donde además de trabajar contenidos relacionados con las tres áreas de conocimiento en educación infantil, utilizar la investigación y la búsqueda de información (potenciando la participación e implicación de las familias en este aspecto) para ir ampliando aprendizajes.

- ¿Cómo se procede a la evaluación del proyecto? ¿Hay momentos de autoevaluación para el propio alumnado, para que ellos mismos constaten sus aprendizajes y dificultades?

- ✚ En todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se van evaluando y analizando las actividades que han conseguido alcanzar los objetivos propuestos y las que no, se analiza la metodología llevada a cabo, los recursos disponibles, disposición, organización, presentación de la misma, etc. Para ver que se puede cambiar para mejorar dicho proceso, así como establecer nuevas actividades que puedan perseguir los mismos objetivos si estos no se han alcanzados.
- ✚ Un recurso muy utilizado para conocer los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos/as son *las asambleas*, en ellas los alumnos/as pueden desarrollar sus ideas, compartir conocimientos y aportar información a sus compañeros. Repasamos contenidos y evaluamos conocimientos alcanzados en los alumnos/as. Momentos en los cuales los niños/as repasan, explican y recuerdan contenidos trabajados. Así como en los rincones específicos que han surgido gracias al proyecto, comparten juegan y aprenden juntos.

- ¿Por qué ha elegido trabajar por proyectos en su aula? ¿Qué beneficios cree que aporta en educación infantil como metodología?

- ✚ Principalmente debido a la temática motivadora e interesante que se trabaja con ellos, capta la atención del alumnado desde el primer momento y anima al docente a ser más creativo y a ilusionarse con el proyecto, además claro, de sus múltiples ventajas: construcción de los propios aprendizajes, potencia su curiosidad, trabajan la capacidad de crítica y reflexión, autonomía, colaboración y aportación de ideas del alumnado, aprenden investigando, no es algo cerrado pueden desarrollarse contenidos más interesantes que otros y ser más trabajados, se tienen en cuenta contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje, se fomenta la implicación de las familias, etc. En definitiva, no hacemos del alumnado un mero receptor de informaciones, actúan y aprenden construyendo, investigando, compartiendo y disfrutando.

Entrevista a una docente de Educación Infantil canadiense sobre el Trabajo por Proyectos.

Des approches pédagogiques qui favorisent le développement de l'enfant La pédagogie du projet ou le respect des différences

par Jeannette Thériault

La pédagogie du projet à l'éducation préscolaire, présentée ici, s'inspire de Angers et Bouchard¹ et est fortement redevable à Richard Pallascio² et Anne Gaudreau³. Doit-on dire pédagogie du projet ou pédagogie avec projet? Dans ma classe, je crois qu'il s'agit surtout d'une pédagogie avec projet. Étant éducatrice d'une classe maternelle cinq ans à temps plein dans un milieu touché par l'opération Renouveau, je favorise une approche pédagogique qui vise l'ensemble des enfants. Le projet collectif est donc tout indiqué.

J'ai choisi de mettre en oeuvre ce type de pédagogie avec les enfants de ma classe parce que je veux privilégier l'acquisition de l'autonomie, le sens de l'initiative, la confiance en soi, le sens des responsabilités et la coopération chez l'enfant. Cette approche est très dynamique, car elle suscite directement l'intérêt des enfants et elle leur permet surtout d'apprendre à apprendre, de poser des questions, de chercher des réponses à ces questions, d'être ouverts aux autres, d'apprendre à s'organiser et d'évaluer leurs apprentissages.

En classe maternelle, la pédagogie du projet s'articule autour de six phases⁴.

La recherche ou le choix du sujet d'intérêt

En observant et en écoutant les enfants, l'éducatrice perçoit assez rapidement leurs champs

d'intérêts. L'élément déclencheur sera apporté par les enfants si possible ou encore par l'éducatrice ou par un événement. Plus les enfants se seront familiarisés avec la démarche, plus le sujet d'intérêt viendra d'eux.

Carte d'exploration

Les perceptions initiales des enfants sur le sujet d'intérêt sont consignées sur la carte d'exploration. Il s'agit d'une grande feuille blanche posée sur le tableau et où on écrit du premier jet les mots, les questions, les perceptions et les connaissances des enfants sur le sujet. Tout est bon sans discrimination. La carte d'exploration servira tout au long du projet.

Choix du projet

Le choix du projet sera effectué à partir des perceptions initiales des enfants. Un projet aboutit toujours à une réalisation concrète, par exemple à une visite éducative, à une exposition, à une présentation orale sur un sujet de recherche, à un jeu dramatique, à un théâtre de marionnettes, à la fabrication de matériel, etc.

À ce stade, les enfants, aidés par l'éducatrice, décident de ce qu'ils veulent accomplir. Si nous décidons de réaliser un projet collectif, tous les enfants doivent être d'accord sur ce projet.

Élaboration du projet

Cette phase nous permet de planifier les étapes pour réaliser le projet. Un « coin de découverte » est installé dans la classe, où les enfants, l'éducatrice et les parents, si cela est possible, collaborent pour enrichir le projet. On peut y trouver : livres, jeux, affiches, cartes, photos, collants, loupes, boîtes d'observation, fiches d'activités, etc. Tout est mis en commun. Le projet est planifié en équipe ou en atelier, quelquefois en commun.

Nous enrichissons aussi notre carte d'exploration des mots nouveaux que nous trouvons, des réponses à nos questions, de nos découvertes, etc., en utilisant un crayon de couleur différente. Nous modifions nos perceptions en rayant les mots qui ne vont plus avec le contexte.

Réalisation du projet

À cette étape, les enfants réalisent le projet planifié, ce qui leur permet de faire les activités planifiées tout en notant les succès obtenus ou les difficultés éprouvées.

Présentation du projet

On présente le projet lorsque sa nature s'y prête. On peut le présenter à d'autres classes, aux parents, au personnel de l'école, etc. Cette opération nous permet de réfléchir sur les apprentissages effectués et peut éventuellement déboucher sur un autre projet.

Voici ce que cette forme de pédagogie m'a apporté en tant qu'éducatrice.

Cette pédagogie vivante qui part des champs d'intérêt des enfants me stimule et me permet de relever continuellement des défis. Par exemple, le projet sur les insectes m'a amenée à vaincre un certain dégoût pour ces gentilles bestioles. Le projet sur les dinosaures m'a ouvert un champ d'intérêt inexploité jusqu'alors et il en est de même de plusieurs projets dont l'idée est venue des enfants, que je n'aurais pas nécessairement proposés moi-même.

Pour les enfants, les différentes étapes de la pédagogie du projet ou de la pédagogie avec projet amènent l'intégration des matières (l'éveil à l'écrit, l'éveil à la mathématique, l'éveil aux sciences, la motricité, les quatre volets d'arts, etc.) et permettent d'utiliser les compétences de tous les enfants et, à l'occasion, celles des parents.

Cette approche pédagogique rend les enfants complices de leurs propres apprentissages.

L'éducatrice n'est plus le seul détenteur de la connaissance. Les enfants sont constamment en interaction avec les autres; pour parvenir à réaliser l'aboutissement d'un projet collectif, on doit tenir compte de l'opinion des autres.

« Pour l'enseignante, cette approche peut sembler un peu à risque, elle implique une apparente perte de pouvoir. Ce n'est plus elle qui sait, qui dirige, mais celle qui cherche avec les enfants et essaie avec eux de comprendre et d'aider. »

J'aborde le projet vers le mois de décembre. Je commence par des petits projets de peu d'envergure et, au fur et à mesure que l'année avance et que les enfants se familiarisent avec la démarche, les projets prennent forme plus facilement et peuvent même être assez spectaculaires.

La plus grande qualité de l'approche pédagogique réside à mon avis dans le respect : le respect des différences chez les enfants, le respect du rythme de l'enfant, le respect des champs

d'intérêt des enfants. En un mot, c'est une approche qui convient très bien à la maternelle, y compris à la maternelle à temps plein dans un milieu défavorisé.

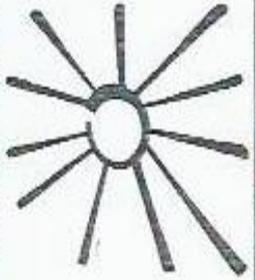
Jeannette Thériault enseigne à l'école Victor-Rousselot à Montréal (CECM).

1. Pierre ANGERS et Colette BOUCHARD. La mise en oeuvre du projet d'intégration, Montréal, éd. Bellarmin, 1984.
2. Richard PALLASCIO. Mathématiques instrumentales et projets d'enfants, Montréal, éd. Modulo, 1992.
3. Anne GAUDREAU. Les mathématiques à la maternelle : de Piaget à la pédagogie du projet, volet 3. La pédagogie du projet, CECM, 1994.
4. IBID.
5. Échomat. La pédagogie de projet, 1983-1984.

extrait de :
Vie pédagogique, 93
mars - avril 1995
pp 29-30

<p>Reconstruire, comparer, construire, exp S.E.3 → <u>utiliser</u> <u>mettre en évidence</u> ② <u>former</u> <u>Construire des figures et des solides</u> <u>simples avec du matériel varié.</u> Collage représentatif avec des formes géométriques en papier découpées. 3Dobians; sortir une des formes en papier de l'enveloppe et essayer de la représenter l'aide des géoplans. Inventer de nouvelles formes, ou copier celles de son voisin.</p>	<p>Reconstruire, comparer, construire, exp S.E.3.4 <u>Transversaler</u> <u>de couleurs de son</u> <u>famille</u> <u>Construire des figures et des solides</u> <u>simples avec du matériel varié.</u> Réaliser un référentiel sur les 10 maisons; Recherche de stratégies pour y arriver. Réalisation des petites pièces en papier pour la réaliser à la maison pour s'exercer. ③</p>	<p>Reconstruire, comparer, construire, exp Prévoir à grandeur en recouvrant avec des pièces ③ <u>Construire des figures et des solides</u> <u>simples avec du matériel varié.</u> Apprendre à évaluer le nombre de triangles qu'il nous faudra pour recouvrir une grande forme.</p>	<p>Reconstruire, comparer, construire, exp Déf. aut. Percussier <u>le langage plash</u> 3 Découverte de l'artiste Terrés Garcia et de son œuvre universelle; au point de vue géométrique (différentes formes géométriques agencées différemment pour remplir un rectangle) et symbolique (Recherche de symboles de pictogrammes de la vie courante, et dans la vie de l'enfant)</p>
			
<h2 style="margin: 0;">Les solides et figures.</h2> <h3 style="margin: 0;">Projet: A la découverte des formes géométriques et de l'aire ...</h3>			
<p>Reconstruire, comparer, construire, exp S.E.3 <u>utiliser</u> <u>en n. formes</u> ③ <u>Construire des figures et des solides</u> <u>simples avec du matériel varié.</u> Sentamos; défilé en équipe: remplir les 5 après d'abord avec les pièces de couleurs différentes puis, d'une seule couleur par aplis. Maximos; réaliser des formes géométriques en utilisant des petits carrés et des petits triangles. L. b. b.</p>	<p>Reconstruire, comparer, construire, exp S.E.4 <u>Relever</u> <u>des formes</u> <u>de son</u> <u>contexte</u> <u>de pliage</u> <u>découpage, pavage et de produit de</u> <u>dessins, relever la présence de</u> <u>l'angularité</u> Stellars symétriques; les cuisiniers: terminer le dessin en respectant l'axe de symétrie avec des miroirs; découverte de nouveaux dessins en utilisant des images "magiques" Dessin en reliant en 2 et en décalquant autre motif à la fenêtre Pastilles taillées sur papier plié bord à bord et chauffé avec fer à repasser. Transformation en respectant la symétrie.</p>	<p>Reconstruire, comparer, construire, exp <u>Transversaler</u> <u>Relatives à la</u> <u>de construction de son</u> <u>environnement</u> Le <u>histoire des</u> <u>chat à</u> <u>les maisons</u> <u>en collectif</u>; Refaire <u>les étapes et les</u> <u>stratégies mises en</u> <u>œuvre</u></p>	<p>Reconstruire, comparer, construire, exp S.E.4 <u>Transversaler</u> <u>Relatives en</u> <u>Relever des situations</u> <u>construites</u> - les <u>maisons</u> → <u>en parlant de</u> <u>de papier à découper</u> - Triangle à <u>Relever avec</u> - <u>poss.</u></p>

<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser et comprendre le dessinage.</p> <p>Les formes géométriques sont tirés du déjà-là (dessins en famille). Mise en commun avec dessins au tableau et découvertes des caractéristiques. Il y a des blocs logiques, des animaux. Dessins à l'aide du mètre de menuisier, de corde...</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Historie des souris en papier: conte d'as réalisation des souris avec les formes géométriques en suivant un modèle, rappel des formes, découvertes des propriétés, invention de l'histoire des trois souris; partir de carrés pour construire un château + coloriage de la fusée en respectant le code couleur des formes géométriques.</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Historie des souris en papier: conte d'as réalisation des souris avec les formes géométriques en suivant un modèle, rappel des formes, découvertes des propriétés, invention de l'histoire des trois souris; partir de carrés pour construire un château + coloriage de la fusée en respectant le code couleur des formes géométriques.</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Historie des souris en papier: conte d'as réalisation des souris avec les formes géométriques en suivant un modèle, rappel des formes, découvertes des propriétés, invention de l'histoire des trois souris; partir de carrés pour construire un château + coloriage de la fusée en respectant le code couleur des formes géométriques.</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Historie des souris en papier: conte d'as réalisation des souris avec les formes géométriques en suivant un modèle, rappel des formes, découvertes des propriétés, invention de l'histoire des trois souris; partir de carrés pour construire un château + coloriage de la fusée en respectant le code couleur des formes géométriques.</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Historie des souris en papier: conte d'as réalisation des souris avec les formes géométriques en suivant un modèle, rappel des formes, découvertes des propriétés, invention de l'histoire des trois souris; partir de carrés pour construire un château + coloriage de la fusée en respectant le code couleur des formes géométriques.</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Historie des souris en papier: conte d'as réalisation des souris avec les formes géométriques en suivant un modèle, rappel des formes, découvertes des propriétés, invention de l'histoire des trois souris; partir de carrés pour construire un château + coloriage de la fusée en respectant le code couleur des formes géométriques.</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Utiliser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Historie des souris en papier: conte d'as réalisation des souris avec les formes géométriques en suivant un modèle, rappel des formes, découvertes des propriétés, invention de l'histoire des trois souris; partir de carrés pour construire un château + coloriage de la fusée en respectant le code couleur des formes géométriques.</p>
--	---	---	---	---	---	---	---



Projet : A la découverte des formes géométriques et de l'aire ...

<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>	<p>MATHEMATIQUE</p> <p>55 E 3 Analyser, mettre en relation des formes géométriques.</p> <p>Coloriage ou graphisme. Dans un tableau, retrouver les formes complètes cachées partiellement par d'autres) et colorier d'une même couleur ou faire du graphisme identique sur un même forme (colorama, jeu de société. L'enfant doit se débarrasser au plus vite de ses formes. Lecture du dé "couleurs" cumulé avec le dé "formes" -> Ecrasant : sur une feuille arrangement de formes diverses pour réaliser un tableau. On place ensuite une feuille blanche par-dessus (+ procès à linge) et frottements avec des pastels (Goua; repacer les différentes formes sur les dessins</p>
--	--	--	--	--	--	--	--