

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El trabajo por proyectos en educación infantil:
desplegando los saberes de tres admiradas
maestras

Universidad de La Laguna
Curso Académico 2022-2023
Convocatoria: Julio - 2023

Alumna:

Arianna Torres Jiménez

Tutora:

María Dolores García Hernández

Resumen

A través de este Trabajo de Fin de Grado se despliegan los aprendizajes de tres admiradas maestras del CEIP Las Mercedes sobre el trabajo por proyectos que desarrollan en su día a día. Ese conocimiento encarnado en la práctica se considera valioso para enriquecer la comprensión de la práctica pedagógica y mejorar la calidad de la educación (Porres, 2015). Desde estas premisas, se ha desplegado una conversación en profundidad, que fue grabada y transcrita. Posteriormente se lleva a cabo un análisis por categorías desde una perspectiva emic (Gibbs, 2012), validando los resultados a través de un acuerdo entre interjueces. A partir de ahí se despliegan un total de seis categorías: “Qué es para ellas el trabajar por proyectos”, “Es todo un proceso” y “¿Qué hay que tener en cuenta”, “La importancia de la unión”, “¿El papel del alumnado” y por último “La importancia de las familias”? Esas categorías están conformadas, a su vez por subcategorías, en total veintidós. A partir de los hallazgos, reflexiono acerca de que el trabajo por proyectos es una metodología que requiere de una gran implicación por parte del docente, pero que genera un aprendizaje mucho más integrativo, individualizado, significativo y motivador para los niños y las niñas. Los aprendizajes que me llevo de mi experiencia con estas maestras me hacen querer llevar al interior de mis futuras clases, la magia que produce la metodología de trabajar por proyectos, inspirándome en la manera que deseo acompañar a los niños y niñas durante sus primeros años en la escuela.

Palabras clave: Trabajo por proyectos, Educación Infantil, Protagonismo Infantil, Investigación cualitativa

Abstract

Through this Final Degree Project, the learning of three admired teachers from CEIP Las Mercedes about the work for projects that they develop in their day to day is displayed. This knowledge embodied in practice is considered valuable to enrich the understanding of pedagogical practice and improve the quality of education (Porres, 2015). From these premises, an in-depth conversation has unfolded, which was recorded and transcribed. Subsequently, a category analysis is carried out from an emic perspective (Gibbs, 2012), validating the results through an inter-judge agreement. From there, a total of six categories are displayed: "What is working on projects for them", "It's a whole process" and "What must be taken into account", "The importance of the union", "¿" The role of students" and finally "The importance of families"? These categories are made up, in turn, by subcategories, a total of twenty-two. Based on the findings, I reflect on the fact that project work is a methodology that requires great involvement on the part of the teacher, but that generates much more integrative, individualized, meaningful and motivating learning for boys and girls. The lessons that I take from my experience with these teachers make me want to take into my future classes, the magic that the methodology of working by projects produces, inspiring me in the way that I want to accompany the boys and girls during their first years in school.

Key words: Work for projects, qualitative investigation, conversational, Early Childhood Education, Child Protagonist.

Índice

Introducción	4
Metodología	
Sinopsis de enfoque y diseño de la investigación	7
Participantes	8
Fuente y procedimiento de recogida de datos	10
Análisis de datos.....	12
Hallazgos	
Qué es para ellas el trabajar por proyectos... ..	13
Es todo un proceso	19
¿Qué hay que tener en cuenta?	25
La importancia de la unión	29
El papel del alumnado	31
La importancia de las familias	34
Discusión y conclusiones	36
Referencias	42
Anexos	45

Introducción.

La idea que dio paso a realizar este Trabajo de Fin de Grado (TFG) comenzó mientras realizaba mis últimas prácticas del Grado de Maestra en Educación Infantil, en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Las Mercedes (Tenerife). Allí pude observar con una gran admiración como funciona una clase de Educación Infantil que trabaja por proyectos. Y lo hice de la mano de tres, para mí, fabulosas maestras, que me ofrecieron sus vivencias y experiencias. Esta oportunidad de aprendizaje por proyectos que he podido vivir en este curso escolar 22-23, me ha transformado en cuanto a las maneras en las que deseo estar en el aula y en cuanto la maestra que deseo ser.

Como señalan Guerrero y Terrones (2003):

El aprendizaje por proyectos permite a los alumnos desarrollar competencias, así como habilidades específicas para planificar, organizar y llevar a cabo una tarea común en entornos reales. Así, se organizan en equipos de trabajo, asumen responsabilidades individuales y grupales, realizan indagaciones o investigaciones, solucionan problemas, construyen acuerdos, toman decisiones y colaboran entre sí durante todo el proceso.

En este sentido, cuando se trabaja por proyectos se debe tener muy en cuenta la visión del alumnado, pues es precisamente la finalidad de esta metodología: adaptarse al alumnado y que éste construya su propio conocimiento. Esta metodología es utilizada en Educación Infantil ya que “participación, interés, motivación e implicación intelectual son los descriptores que se suele asignar al alumnado que trabaja en el aula con proyectos” (Pozuelos, 2007, p. 22) y esto es, precisamente, lo que se quiere estimular en Educación Infantil.

Trabajar por proyectos en el aula de Educación Infantil es un reto para los docentes, pues deben realizar cambios en sus aulas y su forma de trabajar, pero como afirma Pozuelos

(2007) se trata de una metodología que ilusiona y promueve la investigación del profesorado para en el desarrollo de sus clases, suponiendo un nuevo aliciente para las docentes que descubren nuevas ideas y un nuevo modo más dinámico de desarrollar su tarea.

Todo lo anterior mencionado está basado en autores clásicos que lo fundamentan como Freinet, Dewey o Bruner (Trilla, 2007, coord.). En ese sentido, Freinet plantea planes de trabajo con tiempo flexible que susciten el interés del alumnado y que supongan una actitud proactiva hacia el entorno. Asimismo, consideraba que toda la pedagogía que no partiera del educando era un fracaso y que por tanto el papel del alumnado era de gran importancia para el profesorado, quien ponía a disposición de la clase diferentes técnicas e instrumentos más apropiados. Por otro lado, Dewey por sus ideas de aprender haciendo, y partiendo siempre del interés del alumnado. Considera que los infantes nacen con un impulso de acción, que deben ser estimulados y desarrollados a través de la orientación y guía del maestro. Y, por último, Bruner quien se basa en la teoría del constructivismo, una perspectiva que busca la intervención participativa y activa del estudiante como eje central del aprendizaje, potenciando el aprendizaje significativo donde el estudiante utiliza sus conocimientos previos para adquirir nuevos conocimientos.

El CEIP Las Mercedes donde se centra este TFG, organiza todo su proceso de enseñanza aprendizaje basándose en las premisas y propuestas antes mencionadas referidas al aprendizaje por proyectos. Siendo un centro de referencia en cuanto a esta metodología. Así, trabajan los proyectos como un tipo de metodología que permite que el alumnado sea el protagonista del aprendizaje, teniendo en cuenta los principios, las fases del proyecto, así como el carácter de investigación y de búsqueda que tienen los proyectos. Recogiendo aportaciones de los diferentes autores antes mencionados y adaptándolas a las peculiaridades de cada proyecto, curso escolar, alumnado, etc. La autoría del profesorado para abordar cada

proyecto como único y espacial, es uno de los sellos de identidad de este centro escolar a la hora de desarrollar el trabajo por proyecto.

Tras la experiencia vivida en este centro escolar, el CEIP Las Mercedes, deseo seguir profundizando en lo que supone trabajar por proyectos en Educación Infantil y, sobre todo, deseo conocer más acerca cómo se despliega de forma práctica dicho trabajo en el día a día del aula. Mientras vivía la experiencia, me surgían preguntas que quiero responder, como ¿en qué consiste eso de trabajar por proyectos?, ¿qué aporta a la escuela el trabajar por proyectos?, a ustedes como maestras ¿qué les aporta?, ¿cómo vive el alumnado el trabajar por proyectos?, ¿cómo viven las familias el trabajar por proyectos? y ¿cuáles serían los imprescindibles que debo tener en cuenta sí o sí, para trabajar por proyectos como ustedes lo hacen? Deseo abordar las respuestas a estas preguntas a partir de los saberes encarnados de las profesoras con las que compartí el trayecto de mis prácticas.

Considero que la investigación cualitativa se muestra como el enfoque idóneo para abordar la intención de este TFG, las personas participantes compartan su experiencia personal y profesional desde sus propias vivencias (Levitt et al., 2018). Además, esta manera de investigar considera crucial el diálogo y la conversación, entendiendo el proceso de creación de conocimiento como un proceso de producción dialógica entre sujetos (Sisto, 2008). Desde estas premisas, acudo al conocimiento encarnado de tres docentes que trabajan por proyectos y con las que compartí el trayecto de mis prácticas externas de Educación Infantil.

Estas tres maestras trabajan con pasión y dedicación por los proyectos que desarrollan en su día a día, alimentando tras muchos años de profesión, las ganas y la ilusión de trabajar con una metodología tan elaborada y diferente, que presentan muchas oportunidades y también enormes desafíos que requieren de una gran dedicación e implicación por parte de los docentes.

Deseo reconocer y aprender de sus conocimientos ganados con el tiempo y la experiencia, y que difícilmente podría encontrar en los libros o en la formación reglada. Como dirían Gergen y Gergen (2011), este TFG tiene la intención de poner en valor los saberes y crear conocimiento encarnado desde la “expertez” de las propias comunidades donde se lleva a cabo la indagación.

Para mí, como futura maestra de educación infantil, desarrollar esta investigación me permitirá transitar por los entresijos y particularidades de una clase de educación infantil vistos desde la experiencia de tres profesoras que despliegan su enseñanza desde los principios y la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Sus ideas, reflexiones y propuestas serán de gran utilidad para abordar mi deseo de ser una docente comprometida con el aprendizaje por proyectos y, considero que también podrán serlo tanto para aquellos docentes que deseen acercarse por primera vez a estas maneras de enseñar, como para aquellos que conociendo la metodología encuentren ideas y reflexiones que incorporar a sus trayectorias metodológicas.

Metodología

Sinopsis de enfoque y diseño de la investigación.

Este trabajo se ha diseñado atendiendo a los fundamentos y premisas de la investigación cualitativa, que buscan construir conocimiento a partir de los procesos conversacionales con las personas a las que se consideran expertas en sus vidas. Como señala Porres (2015):

En un contexto de investigación, un encuentro conversacional no es, o no debería ser, simplemente un dispositivo de rastreo, una forma de escarbar en la experiencia. Más bien al contrario, un encuentro conversacional es un momento singular, una experiencia en sí misma, de la que emergen nuevas relaciones y significados. El conocimiento producido constituye una forma de saber desde dentro. (p.104)

Así, abordo la intención de este TFG, a partir de la conversación y el diálogo con maestras expertas en el desarrollo aplicado del aprendizaje por proyectos, para aproximarnos a un conocimiento útil y encarnado para la investigación educativa. Ese saber desde dentro de las experiencias, coloca a las personas participantes como co-investigadoras y a la investigadora como un miembro implicado y comprometido en el proceso de indagación (Rodríguez, 2017), exigiéndonos una reflexividad constante en todas las etapas de la investigación (Levitt et al, 2018).

Desde las consideraciones expresadas de buscar un saber desde dentro (Porres, 2015), se elige el análisis inductivo de las conversaciones, enmarcándose en un diseño cualitativo desde una perspectiva EMIC (Gibbs, 2012). Este análisis facilita el poder acceder a la explicación y a los sentidos dados por las personas participantes, a la intención de este TFG sobre el trabajar por proyectos en la educación infantil. La perspectiva EMIC, según Corona y Maldonado (2018), busca la representación e interpretación de las vivencias, emociones y significados de las personas participantes. De ahí que, “el investigador debe estar abierto a ir variando su camino, a fin de poder seguir la pista que los sentidos y significados que la va generando.” (Echevarría, 2005, p.5).

Participantes.

En este apartado presentaré a las personas que han formado parte de esta indagación, en concreto tres maestras de educación infantil del CEIP Las Mercedes de la Laguna (Tenerife) y yo como alumna que se encuentra elaborando el TFG de Educación Infantil de la Universidad de La Laguna.

Comenzaré presentándome y exponiendo por qué abordo la temática de este TFG, el aprendizaje por proyectos, desde lo que me afecta como investigadora. Atendiendo a una de las premisas centrales de la investigación cualitativa que tiene que ver con que las personas

investigadoras deben de dejar de manera clara cómo y de qué manera se vincula con el proceso de investigación.

Por consiguiente, voy a comenzar presentando los diferentes motivos que me movieron a realizar este trabajo, así como mi papel en él.

Me llamo Arianna, actualmente soy estudiante del grado de maestro en educación infantil.

Tengo 24 años y la docencia siempre ha sido mi primera opción como mi futura profesión.

En el desarrollo de la carrera he aprendido muchísimo sobre la educación, pero ha sido en el desarrollo de las prácticas de este último año cuando he podido vislumbrar los matices y posibilidades de una enseñanza impartida desde el aprendizaje basado en proyectos. Además, en el transcurso de estas pude observar el interés, motivación y alegría de los niños y niñas mientras aprendían. Cada día que comienza es una nueva aventura para ellos y ellas, que siempre esperaban con ansias. Y, además, el hecho de que las clases se desarrollaran de manera tan lúdicas hacía que los niños y niñas estuvieran muy motivados en todo momento, y que la dinámica de las clases fuera excepcional. Todo ello me dejó fascinada y me hizo sentir que en un futuro me gustaría que mi alumnado se sintiera así cuando yo ejerciera como futura docente. Es por ello, que mi interés por la enseñanza ha crecido y cada día que transcurre en ese colegio quiero aprender más y más.

Invité a formar parte de esta indagación a tres docentes que imparten su docencia en diferentes ciclos de educación infantil en el CEIP Las Mercedes. Además, en concreto, siento por estas tres docentes, una tremenda admiración ante su manera de enseñar y de llevar a la práctica el aprendizaje por proyectos. Nuria, Laura y Yaiza, son las maestras protagonistas de este trabajo, y además de ser profesoras del mismo centro cabe mencionar que tienen una muy buena relación fuera del centro y que comparten muchos momentos y experiencias juntas, lo que demuestra un gran afecto entre ellas. A todas les encantó el poder formar parte

de mi trabajo de investigación y en todo momento me demostraron una actitud positiva y muy participativa.

Tienen edades comprendidas entre 40 y 69 años, y han desarrollado entre 12 y más de 20 años de servicio en la educación pública canaria. Actualmente, Yaiza es tutora del ciclo de tres años A, Laura es tutora del ciclo de cuatro años B y Nuria es tutora del ciclo de cinco años A. Todas ellas comparten una gran admiración por la docencia y desde muy pequeñas tenían claro cuál sería su futuro trabajo. Además, en el transcurso de mis prácticas he podido observar cómo cada una de ellas lleva al aula diferentes estrategias que ayudan a captar la atención de los infantes, que les mantiene motivados y que hacen que el paso del día sea muy ameno y dinámico. Por otro lado, cabe mencionar que Nuria es actualmente la coordinadora de ciclo de infantil y generalmente es la encargada de gestionar el equipo de ciclo, el cual está formado por las maestras que imparten docencia en el mencionado ciclo.

Fuente y procedimiento de recogida de datos.

La fuente de datos de este trabajo surge de una conversación con un *grupo focal* (Valles, 2000), donde se tratan preguntas que serán relevantes para la intención con la que se desarrolla este TFG. En este sentido se opta por el grupo focal ya que deseo recopilar todos aquellos saberes que cada una de estas maestras desplegarán en dicha conversación.

Obteniendo entonces diferentes opiniones sobre una misma cuestión.

En el proceso de preparación al encuentro, redactamos un total de seis preguntas disparadero que recogen algunas de mis curiosidades como futura maestra de educación infantil que trabajar por proyectos, como estas tres admiradas maestras. Dichas preguntas se emplean de manera tentativa. Preparándose todo el material en formato de papel y con colores llamativos, con la idea de presentarlo en la conversación y que invite al diálogo, creando un espacio agradable y abierto a evocar una conversación dinámica entre las participantes.

Las 6 preguntas disparadero, que se elaboraron entre la investigadora y la tutora de la investigación son las siguientes:

- ¿En qué consiste eso de trabajar por proyectos?
- ¿Qué aporta a la escuela el trabajar por proyectos?
- Y a ustedes como maestras ¿Qué les aporta?
- ¿Cómo vive el alumnado el trabajar por proyectos?
- ¿Cómo viven las familias el trabajar por proyectos?
- ¿Cuáles serían los imprescindibles que debo tener en cuenta sí o sí, para trabajar por proyectos como ustedes lo hacen?

Además de dichas preguntas disparadero, estaremos atentas a todas aquellas nuevas preguntas que surjan en el transcurso de la conversación, debido a la curiosidad sobre el conocimiento y las experiencias allí compartidas.

Previamente a la conversación, se les hizo llegar a las tres participantes una invitación (ANEXO 1) en formato papel, en la que se explica el motivo de la reunión y se plantea acordar fecha de manera conjunta.

El encuentro se desarrolló de manera presencial en una de las aulas del centro. Nos ubicamos alrededor de una mesa donde previamente había colocado los papeles con las diferentes preguntas con la intención de que las participantes hicieran uso de ellos de forma cómoda, además realicé varias fotos previas al encuentro (ANEXO 2).

La conversación se desarrolló el jueves 16 de marzo a la hora del recreo, concretamente a las 11:15 y duró media hora. Además, las participantes fueron avisadas con antelación y se les solicitó su consentimiento de que la conversación iba a ser grabada con dos dispositivos electrónicos, para prevenir cualquier fallo en alguno de los dispositivos. Concretamente nos reunimos en el interior de la clase de cinco años y nos sentamos alrededor de la mesa. En este caso, Laura tenía al frente a Yaiza y a su izquierda a Nuria. Nuria por el contrario tenía a

Laura a su derecha y yo estaba en su frente. Y Yaiza estaba a mi izquierda y en frente a Laura. Sobre la mesa hay un total de cuatro folios con las diferentes preguntas que ya he mencionado anteriormente. En el comienzo del encuentro se notaba incertidumbre por parte de las maestras, pero según fuimos conversando todo fue bastante fluido, y conseguimos crear un ambiente muy cálido y acogedor. Posteriormente, la conversación fue transcrita literalmente por la investigadora procurando ser detallista y generosa con todos los detalles referidos a la comunicación no verbal como risas, silencios, gestos... tal y como aconseja Rapley (2014). La transcripción ocupó un total de 7 páginas.

Análisis de datos.

Una vez ya realizada la transcripción se procede al análisis de la información. Abordamos la transcripción llevando a cabo un análisis de categorías emergentes, ya que como señala Echevarría (2015):

Dentro del ámbito del análisis cualitativo, se utiliza el análisis por categorías cuando no se busca reconstituir el discurso social en su conjunto y globalidad, sino más bien rescatar temáticas, ideas y sentires que se encuentran presentes en las narrativas recogidas. (p. 9)

Seguidamente la investigadora y la tutora realizamos una lectura reflexiva de todo el texto transcrito de manera individual. En este proceso analítico:

En sí es circular y bastante recursivo; de tal forma a trabajar desde las coherencias internas de las hablas recogidas –y las subjetividades presentes-, y no forzando la información a calzar con un marco de análisis que rigidice el proceso y distorsione y extravíe la construcción de los resultados. (Echevarría, 2015 p.9).

En una segunda lectura, comenzamos a identificar de forma inductiva (EMIC) las ideas significativas desde las perspectivas de las participantes, en relación con el aprendizaje por proyectos. Optamos por trabajar con citas, es decir fragmentos del texto transcrito que

refieren a unidades de sentido. Estas citas son elegidas y fragmentadas por los investigadores, manteniendo la fidelidad con lo expresado en la conversación.

Se llevaron a cabo 3 encuentros entre la investigadora y la tutora para poner en común la información extraída de la transcripción, utilizando un proceso de validación interjueces. Según Cremades (2017), este método trata de establecer un grado de consenso entre las personas que abordan la lectura del texto transcrito. Las decisiones se toman de forma conjunta, de manera iterativa y creciente, surgiendo a partir de los acuerdos adoptados el listado de posibles categorías (San Martín, 2014).

Así, tras estos encuentros de validación, se establecen siete categorías y cada una con diferentes subcategorías siendo un total de veintidós.

Los resultados de este análisis, las categorías, se muestran en el apartado de hallazgos.

Hallazgos.

A continuación, en este apartado se expondrán las seis categorías con sus veintidós subcategorías correspondientes. Que han sido creadas a partir del análisis exhaustivo de la transcripción y la posterior lectura. Además, se insertarán algunas citas literales de la conversación con las maestras, con el objetivo de ilustrar cada una de las subcategorías. El orden elegido responde al criterio de comenzar con aquellas categorías que buscan responder en qué consiste trabajar por proyectos: *Qué es para ellas el trabajar por proyectos, Es todo un proceso y ¿Qué hay que tener en cuenta?* Se continúa con la categoría que pone en valor el trabajo colaborativo del profesorado para responder adecuadamente al trabajo por proyectos: *La importancia de la unión*. Posteriormente se desarrolla la categoría que despliega *El papel del alumnado* en el trabajo por proyectos. Para finalizar exponiendo la categoría que tiene en cuenta *La importancia de las familias* en el trabajo proyectos.

Que es para ellas el trabajar por proyectos

Esta primera categoría, denominada *Que es para ellas el trabajar por proyectos*, contiene todos los aspectos referidos a los saberes encarnados de estas tres maravillosas maestras, y que según ellas engloban la práctica de trabajar por proyectos en su día a día.

A continuación, en la Tabla 1, se pueden ver reflejadas un total de cinco subcategorías que se integran en esta primera categoría: *Proceso de investigación*, *Trabajar por proyectos es algo más que trabajar por rincones*, *Trabajamos de forma globalizada*, *Atención Individualizada* y *Aprendemos de ellos y ellas*, que expresan lo que es para ellas el trabajar por proyectos.

Tabla 1.

Que es para ellas el trabajar por proyectos

Subcategorías	Definición
<i>Proceso de Investigación</i>	Trabajar por proyectos requiere un proceso de investigación sobre un tema que conecte con los intereses de los niños/as, potenciando su protagonismo durante todo el proceso e identificando los conocimientos previos que tienen sobre el mismo.
<i>Trabajar por proyectos es algo más que trabajar por rincones</i>	El trabajo por proyectos requiere dar una respuesta contextualizada a cada grupo en cada curso, mientras que en el trabajo por rincones no es necesaria.
<i>Trabajamos de forma globalizada</i>	Se parte de un tema de investigación y se van vinculando a dicho tema otros aspectos, contenidos, conocimientos... de

	matemáticas, lectoescritura, etc. para de esa forma enseñar y aprender de manera globalizada.
<i>Atención Individualizada</i>	Trabajar proyectos permite tener una atención más individualizada hacia el alumnado.
<i>Aprendemos con ellos y ellas</i>	Se establece un aprendizaje mutuo, ya que los infantes tienen libertad para proponer ideas o exponer cualquier tipo de pensamiento, que en muchas ocasiones las maestras no lo tenían en cuenta.

Seguidamente, pasaremos a desglosar cada una de las subcategorías anteriores explicándolas para entender que es trabajar por proyectos según ellas.

1. Proceso de Investigación

Esta subcategoría hace referencia a que trabajar por proyectos requiere un proceso de investigación generalmente sobre un tema que conecte con los intereses de los niños/as, potenciando su protagonismo durante todo el proceso e identificando los conocimientos previos que tienen sobre el mismo.

Por tanto, el pilar fundamental del trabajo por proyectos está en impulsar una investigación que vertebre todo el proceso de aprendizaje:

“(...) El proyecto es un tipo de situación de aprendizaje y que se ajusta a un proceso de investigación.”

En este caso, Nuria, Yaiza y Laura, le dan mucha importancia al papel del alumnado en todo el proceso de investigación, entendiendo que son los infantes los protagonistas y cuidando de que sean ellos y ellas quienes propongan el tema objeto de esa investigación. Así lo expresan:

“(...) Esa es una clave en los proyectos que se trata de investigar: proponemos algo o bien

surge un tema, o surge de ellos o lo proponemos nosotras.”

Destacan la importancia de la elección del tema a investigar, porque es uno de los procesos fundamentales para garantizar el éxito del proyecto, ya que los niños y las niñas están motivados/as sobre el tema que están trabajando.

“(…) Cuando comenzamos el proyecto siempre buscamos un tema que les sea atractivo. Y a partir de ahí empezamos con la motivación”

Además, estas tres maestras hacen hincapié en la gran diferencia que puede existir entre darles un tema o un conocimiento que no está para nada conectado con sus intereses, que por el contrario, indagar y poder ofrecerles temas llamativos y de gran motivación para ellos y ellas.

“(…) además aprenden solos. La sensación es que los descubrimientos son como “ualaa”. Que es todo lo contrario a que tú le digas “toma este es el conocimiento” ¿no? sino que ellos lo van adquiriendo y van flipando.”

Y, asimismo Nuria, Laura y Yaiza exponen que antes de comenzar cualquier proyecto es muy importante saber de qué conocimientos se parte, qué saben los infantes sobre el tema y que no, y hasta donde se quiere llegar.

“(…) cuando empezamos el proyecto tenemos que saber de dónde partimos, qué saben ellos de este proyecto y lo que queremos conseguir.”

2. Trabajar por proyectos es algo más que trabajar por rincones

En esta segunda subcategoría, se recoge en diferentes citas los matices que existen entre trabajar por rincones y trabajar por proyectos, destacando que aspectos hay que tener en cuenta y que ambas formas de trabajo se pueden combinar como así lo hacen en el CEIP Las Mercedes.

Para Nuria, Laura y Yaiza el trabajo por proyectos requiere dar una respuesta contextualizada a cada grupo en cada curso, mientras que en el trabajo por rincones no es necesaria. Destacan

el método de trabajo por proyectos que siguen en su centro y así lo reflejan en la siguiente cita:

“(...) separar el trabajar por proyectos y trabajar por rincones, como estábamos diciendo antes. Porque puedes trabajar por proyectos con un libro y vas siguiendo la secuenciación que el propio libro trae. Y nada que ver con lo que hacemos aquí, qué es lo que decía Nuria. Es que nosotras lo hemos hablado muchas veces, un libro o una editorial. Que nosotras hemos comprado libros en algún momento determinado y sobre todo de ciclo. Lo que pasa que ya lo desechamos porque arrancamos la mitad de las páginas, porque un libro de editorial nunca le va a dar respuesta a los intereses de tu grupo.”

Además, le dan mucho valor a la importancia de trabajar de manera contextualizada.

Teniendo siempre en cuenta las necesidades e inquietudes de los infantes con los que estás trabajando. Cosa que una editorial no tiene en cuenta.

“(...) una editorial pública pues para toda España y lo contextualizan o lo adaptan para la comunidad de canarias. pero nunca va a dar esa respuesta a tu grupo, que tendrías que hacer el trabajo de adaptarlo e intentar llevarlo a lo que ellos están demandando. Está claro que es mucho más trabajo, pero con satisfacción.”

Y, por último, Laura destaca que todo lo anterior mencionado les hace tener un volumen de trabajo mayor pues son ellas quienes crean todos los materiales, ideas, actividades, programaciones, evaluaciones...

“(...) ¿y a ustedes como maestras que les aporta? Laura: Pues mucho trabajo, porque no es lo mismo un libro que tienes ya todo hecho.

3. Trabajamos de forma globalizadora

Esta subcategoría recoge una de las características fundamentales que Nuria, Laura y Yaiza defienden como importante a la hora de trabajar un proyecto, y es el hacerlo de manera

globalizada. Así lo reflejan en la siguiente cita:

“(...) empezar a investigar y a conocer todo el grueso que tiene esa temática. Y esto nos permite conocer todo de forma más globalizada.”

Además, Nuria, Yaiza y Laura expresan en las siguientes citas que, aunque el proyecto se centre en una temática, se vinculan muchos otros aspectos, contenidos, conocimientos...de matemáticas, lectoescritura, etc. para de esa forma enseñar y aprender de manera globalizada.

“(...) Con este tema trabajamos mates, lectura, escritura, cuentos, artística, música, plástica. Nos permite globalizar todo en esa investigación.”

“(...) Y entonces nosotras trabajamos de forma globalizada y todo, todo el tiempo.”

4. Atención Individualizada

En esta última subcategoría, Laura, Yaiza y Nuria quisieron destacar una peculiaridad del trabajo por proyectos, y es que permite atender a los niños y niñas de manera individualizada.

Lo exponen de manera muy clara en la siguiente cita:

“(...)Y otras cosas que nos gusta mucho del trabajo por proyectos y sobre todo del trabajo por rincones que está muy fusionado con la metodología. Es que te permite tener una atención más individualizada, puedes ver en qué momento está cada niño, que van necesitando, cómo está afrontando el proyecto, que necesita cada uno”

Y es que al trabajar por rincones y más concretamente en pequeños grupos de trabajo, se puede llevar un seguimiento más particular del alumnado y comprender en qué momento se encuentra cada uno de ellos y ellas, qué necesidades tiene cada infante, indagar un poco más en cómo lleva el proceso y que hay que reforzar más o menos.

“(...)porque muchas veces en el gran grupo puede pasar y a mí me ha pasado, que vemos que muchos niños se quedan atrás porque pasan desapercibidos. Nuria: O no te enteras. Yaiza: Si, no te enteras. Laura: y entonces con el tiempo. De hecho, me pasó con Tomás que cuando ya estaba en cinco dije:! ay, pero si este niños no se sabe los números! y es porque se

copiaba del otro. Y entonces claro, si tu trabajas con un grupo más pequeño pues ya desde luego te das cuenta perfectamente en qué punto está cada uno y qué necesidad tienen.”

5. *Aprendemos con ellos y ellas*

Esta última subcategoría hace referencia a que el aprendizaje no solo es desde las maestras hacia el alumnado, sino que también en muchas ocasiones son los infantes quienes las enriquecen a ellas. En este sentido, muchas veces proponen temas, soluciones, ideas o preguntas que las maestras no se habían planteado. Y así lo expresó Nuria:

“(…)Y nosotras aprendemos un montón de ellos también y de repente planificamos algo y ellos llegan y te dicen ¿y por qué no ponemos unas cámaras de seguridad? Y tú piensas que es una buena idea, y aprendes también con ellos.”

Es todo un proceso

Esta segunda categoría recoge todas aquellas citas que reflejan el transcurso que los infantes van desarrollando a lo largo del trabajo por proyectos, desde la perspectiva de las tres maestras.

Como puede observarse en la Tabla 2, esta categoría contiene seis subcategorías: *Despertar habilidades, Aprender jugando, Ualaa: Aprenden solos, Empieza la magia, Esto funciona y Si toca saltar, saltamos*. Que reflejan todas aquellas etapas por las que los alumnos y alumnas avanzan a lo largo de cualquier trabajo por proyectos.

Tabla 2.

Es todo un proceso.

Subcategorías	Definición
<i>Despertar habilidades</i>	Cuando comienza el proyecto en tres años se acompaña a los infantes a través del diseño de dinámicas y rutinas, con el objetivo de que vayan

	<p>emergiendo todas sus admirables habilidades.</p>
<p><i>Aprender jugando</i></p>	<p>El proceso del aprendizaje por proyectos viene muy ligado al juego, así los niños y niñas aprenden mientras juegan y juegan mientras aprenden. Sumergidos en ese ambiente lúdico a veces ni se percatan que están desarrollando la lectoescritura, matemáticas, la propia expresión oral...</p>
<p><i>Ualaa: Aprenden solos</i></p>	<p>Durante el proceso del trabajo por proyectos, los infantes son los encargados de llevar el ritmo de su propio aprendizaje. Las maestras estimulan su autonomía para que vayan descubriendo, aprendiendo, interiorizando y adquiriendo los conocimientos y habilidades.</p>
<p><i>Empieza la magia</i></p>	<p>En el proceso de trabajar por proyectos, hay un momento en el que los niños y niñas logran conectar e integrar lo aprendido en la escuela con el mundo exterior. A este paso del proceso le denominan como “la magia”, que asombra a las familias y al profesorado que no trabaja por proyectos.</p>
<p><i>Esto funciona</i></p>	<p>Durante el proceso de trabajar por proyectos las maestras están atentas a indicios, comentarios, acciones... que les proporcionan personas externas, familias o la observación de los propios niños y niñas que indican que el trabajo realizado está funcionando.</p>

Si toca saltar, saltamos

A lo largo del proceso de trabajar por proyectos es clave que el profesorado tenga flexibilidad para adaptarse y seguir las ideas propuestas por los niños y niñas, que permite disfrutar de cualquier situación que ocurra en el aula, teniendo en cuenta los límites acordados.

A continuación, se pasa a desplegar el sentido de cada una de las subcategorías anteriores mencionadas:

1. Despertar habilidades

Esta primera subcategoría hace referencia al comienzo de cualquier trabajo por proyectos, y más concretamente al inicio del curso escolar, donde se dará comienzo a establecer un ritmo de trabajo, unas mecánicas o técnicas que los infantes irán integrando poco a poco, logrando despertar sus habilidades. Muestra de todo lo anterior mencionado en la siguiente cita:

“(...)cuando entran en tres vienen como un folio en blanco, bueno algunos con algún rayoncito y todo es como empezar. Hay que crear unas dinámicas, establecer unas rutinas, para despertar todas esas habilidades.

Nuria, Yaiza y Laura comentan que generalmente los infantes se adaptan bastante rápido y adquieren todas esas habilidades. Lo que siempre causa una gran admiración por parte de estas tres maestras y que así lo reflejan en la siguiente cita:

“(...)Entonces nosotras lo vemos, flipamos, lo reforzamos, flipamos, motivamos.”

2. Aprender jugando

En esta subcategoría destacamos aquellas citas que reflejan que el proceso del aprendizaje por proyectos está muy ligado al juego. Nuria, Yaiza y Laura así lo expresaron con la siguiente cita:

“(...) ¿Qué es lo más interesante y lo que más nos gusta? Que ellos están jugando todo el tiempo, entonces están aprendiendo jugando todo el tiempo. Jugando - aprendiendo -

jugando - aprendiendo - jugando todo el tiempo. Es enriquecedor y nos gusta muchísimo. ¿Verdad?”

Y, además, las tres maestras destacaron con gran admiración el hecho de que los infantes están sumergidos de tal manera en ese ambiente lúdico que no se percatan que al mismo tiempo están jugando, están desarrollando su expresión oral, escrita, matemáticas, lectoescritura... Entre otras muchas competencias. Así lo comentó Nuria con la siguiente cita:

“(...) y eso es un ejemplo de aprender jugando. Ella estaba escribiendo una receta ¿Que te duele? y el otro le dice cabeza. Pues ella escribe “cabeza”. Y se pone fibre. Después por ejemplo en la farmacia. Cada jarabe tiene un precio, entonces llegan y dicen ¿qué quieres? pues un jarabe y un tal. Entonces el jarabe cuesta tres y el otro cuesta uno. $3 + 1$ es cuatro. Entonces ¿qué está pasando ahí? pues está pasando matemáticas, está pasando lectura, escritura, expresión oral, esperamos el turno. Está pasando todo en un ambiente lúdico, en un ambiente de juego en el que ellos no se dan cuenta de todo lo que están aprendiendo”

3. Ualaa: Aprenden solos

Las citas de esta subcategoría se relacionan con que, durante el proceso del trabajo por proyectos, los infantes son los encargados de llevar el ritmo de su propio aprendizaje. Las maestras estimulan su autonomía para que sean ellos y ellas quienes vayan descubriendo, aprendiendo, interiorizando y adquiriendo los conocimientos y habilidades. Así lo señala el siguiente extracto de la conversación:

“(...)además aprenden solos. La sensación es que los descubrimientos son como “ualaa”.”

Nuria, Laura y Yaiza, destacaron que una parte que ellas admiran mucho es que sean ellos y ellas quienes van avanzando en sus conocimientos y vayan adquiriéndolos, situación muy contraria a que se les dé a los infantes los conocimientos y no realicen el proceso mencionado anteriormente. Así lo recoge la siguiente cita:

“(…)Que es todo lo contrario a que tú le digas “toma este es el conocimiento” ¿no? sino que ellos lo van adquiriendo y van flipando.”

4. Empieza la magia

Esta siguiente subcategoría, recoge todas las citas referidas al momento tan significativo del proceso de aprendizaje por proyectos que es lo que las maestras denominan “la magia”. Es ese momento en el que los infantes conectan todo lo aprendido en la escuela con el mundo exterior y entonces todo comienza a tener un sentido mucho mayor. Nuria lo expone en la siguiente cita:

“(…)Es muy bonito, es cuando empieza la mágica y es cuando las familias te dicen: muchacha es que el otro día estábamos en mercadona y me dice ¡Ay mira la “m” de Mario! Y yo casi me caigo para atrás. Ah ya empezó (chasquido de dedos) ya empezó la magia. Porque el niño está en otro contexto diferente ¿no? y ya reconoció. Entonces ¿qué dice ahí? ¿Mercadona? Anda con la “m” de Mamá.”

Además, destacan las tres maestras el momento del feedback con las familias como un momento de mucho valor para ellas, ya que se comienzan a ver los progresos de los niños y las niñas.

“(…)Y claro las familias se quedan flipando y pensando mi madre estos niños que no han hecho una ficha de grafomotricidad nunca, un cuadernillo, una lectura, una cartilla... Este momento a mí me encanta, cuando las familias te dan ese feedback ¿no?”

Nuria, Yaiza y Laura, también consideran este momento del proceso del aprendizaje por proyectos como mágico, porque para la gente, incluso para la que forma parte del gremio del profesorado les resulta asombroso que los infantes sean capaces de adquirir dichos conocimientos sin pasar por cuadernos o fichas o cartillas. Así lo exponen en el siguiente extracto de la conversación:

- *Yaiza: empieza la magia y es muy bonito.*

- *Laura: ese descubrimiento ¿no? empiezan a descubrir cosas que antes no le llamaban la atención para nada. Y ahora es cuando se dan cuenta y se fijan.*
- *Nuria: por eso digo que empieza la magia. La gente del gremio del profesor, no se creen o no terminan de creer que esto funciona y que esto se consigue. Por eso digo que empieza la magia, porque es mágico.*

5. *Esto funciona*

En esta subcategoría da valor a que durante el proceso de trabajar por proyectos las maestras están atentas a indicios, comentarios, acciones... de los niños y niñas que indican el trabajo realizado está funcionando. Los pequeños comentarios, reacciones, observaciones... que les trasladan personas externas, o que ellas mismas observan en clase les resultan no solo muy gratificantes, sino que además les ayudan a darse cuenta de que está funcionando y a seguir creyendo en lo que estás haciendo y a seguir poniendo empeño y amor en continuar trabajando desde esas premisas pedagógicas. Así lo exponen en las siguientes citas:

“(...) Creer en esto es muy importante. Creer. Creer que funciona. Y creer en esto, que yo creo que es lo más importante. Si tú crees, lo puedes conseguir. Porque si tú crees es que crees en esto y pones todo tu empeño y todo tu amor y todo fluye.”

En algunas ocasiones son los niños y las niñas quienes consiguen hacerles comprender que todo está funcionando:

“(...) Es que esto funciona y de repente entras en una clase y dices mira qué bonito. Porque el otro día entré en la clase de Nuria y en la clase de Cris, y los niños/as que te duele o que te pasa. Y entonces comprendes que todo está funcionando.”

O en muchas otras ocasiones, son las familias quienes te proporcionan el feedback necesario para ayudarte a comprender que todo está funcionando:

“(...) Una madre vino el otro día y me dijo: está tú tienes la culpa porque hasta que no colocó el caracol en el césped se quedó tranquilo. Pues sí, que importante recoger el caracol y no

dejarlo ahí en medio por que alguien lo puede escachar. Y todas estas cosas surgen y muchas veces no te das cuenta de que lo estás trabajando también. La importancia de no escuchar un caracol.”

6. *Si toca saltar, saltamos*

Bajo el título *Si toca saltar, saltamos* se encuentran recogidas todas las citas que tienen que ver con lo importante que es en el proceso de trabajar por proyectos, que el profesorado sostenga una flexibilidad que permita disfrutar de cualquier situación que ocurra en el aula. Como bien lo expresa Yaiza en la siguiente cita:

“(…)y respetar ese momento, porque lo mismo estas como Laura hoy que estaban pintando con la espuma y la clase se te puede ir en un momento de euforia. Y está guay, no pasa nada. Ya volveremos a la calma en otro momento. Que toca saltar pues saltamos.”

Una flexibilidad para adaptarse y seguir las ideas propuestas por los niños y niñas, que aliente el disfrutar de cualquier situación que ocurra en el aula, teniendo en cuenta los límites acordados en la clase.

“(…)que no quiere decir a lo lailo aquí no hay normas, no al revés ellos los límites los necesitan. Yaiza: pero bajas el listón. Nuria: y se puede disfrutar de todos los momentos.”

¿Qué hay que tener en cuenta?

Esta tercera categoría, recoge todas aquellas citas que reflejan los aspectos y claves que son imprescindibles para trabajar por proyectos.

Como puede verse en la Tabla 3, esta categoría contiene cuatro subcategorías: *Mente abierta para crear: Cada proyecto es único, Aprendemos unas de otras, Poco a poco, con la experiencia y La visión de ellos, no la tuya*. Que explican todos aquellos factores o aspectos a tener en cuenta para desarrollar cualquier trabajo por proyectos.

Tabla 3**¿Qué hay que tener en cuenta?**

Subcategorías	Definición
<i>Mente abierta para crear: Cada proyecto es único.</i>	Para trabajar por proyectos es clave mantenerte en una actitud abierta y creativa para imaginar de manera contextualizada y continuada actividades, recursos, ideas... únicos y diferentes para cada curso y para cada grupo de niños y niñas.
<i>Aprendemos unas de otras</i>	Para trabajar por proyectos es clave compartir los conocimientos, las ideas, los recursos... y estar siempre dispuestas a aprender de las compañeras.
<i>Poco a poco, con la experiencia</i>	Para trabajar por proyectos un factor clave son los años de experiencia, junto con la formación continua. Poco a poco vas comprendiendo cuál es tu manera de trabajar y realizar en tu aula los ajustes que consideres oportunos.
<i>La visión de ellos, no la tuya</i>	Para trabajar por proyectos es clave partir siempre de la visión de los niños y niñas, para así respetar sus ritmos y proponer temas que sean atractivos para ellos y ellas.

A continuación, pasamos a relatar todas las subcategorías anteriores para desglosar todos los factores a tener en cuenta para trabajar por proyectos.

- 1. Mente abierta para crear: Cada proyecto es único.*

Esta primera subcategoría recuerda que para trabajar por proyectos es clave mantenerte en una actitud abierta y creativa para imaginar de manera contextualizada actividades, recursos, ideas... únicos y diferentes para cada curso y para cada grupo de niños y niñas.

“(...)es fundamental la parte creativa que solo se consigue creando, leyendo y viendo”

Y, por otro lado, ser consciente que cada proyecto es único porque debe estar contextualizado para cada curso y para cada grupo de escolares, de tal manera que, aunque hayas realizado un proyecto y tiempo después lo repitas, nunca será el mismo y se tendrá que volver a pensar en ideas, actividades...

“(...)además es un aprendizaje continuo por que hoy haces un proyecto del cuerpo humano aquí y a los tres años no te vuelve a salir igual y vuelves a buscar, y vuelves a generar ideas.”

Cuando asumes como maestra la importancia de mantener una mente abierta y creativa para desarrollar un aprendizaje por proyectos, siempre estás pensando en ideas o buscando materiales, y muchas veces no importa el día o el lugar.

“(...)Y tú dices vale no soy la única que ahora estoy pensando (todas se ríen jajaja) vale no soy la única loca. Entonces no es que te vayas por aquí (señala la puerta) un viernes y ya está. Por qué de repente estás en Mercadona y dices. Ay, si compramos esto que me viene bien. Pero, ahí estás traquinando. Y tengo algo que compré y lo voy a usar en algún momento. Y no paras y envías fotos.”

2. Aprendemos unas de otras

Esta segunda subcategoría, está dirigida hacia la importancia del trabajo colaborativo. Pues en ella, se recogen todas aquellas citas que reflejan la importancia de tener en cuenta el trabajo que realizan sus compañeras en el centro y retroalimentarse con las ideas que vayan emergiendo. Lo que constituye un aprendizaje retroalimentativo entre ellas.

“(...)Aprendemos unas de otras y nos aportamos muchas ideas.”

Porque, para trabajar por proyectos es clave compartir los conocimientos, las ideas, los recursos... y estar siempre dispuestas a aprender de las compañeras.

“(...)Nos enriquecemos de todas. Enriquecerse de todo lo que se le ocurre a cualquier cabeza loca.”

3. Poco a poco con la experiencia

Poco a poco con la experiencia es el título de la tercera subcategoría en la que se recogen las citas que tienen que ver con un factor que para Nuria, Yaiza y Laura es muy importante, y son los años de experiencia.

“(...) y está claro que muchas cosas vienen de la experiencia. Los años.”

Esa experiencia viene ligada además a la formación y al aprendizaje. Lo que ayudará a comprender cuál es tu manera de trabajar y así realizar en tu aula todos los ajustes que consideres oportunos.

“(...) y vas descubriendo lo que te gusta. Porque realmente sabes que algo no funciona y no te gusta lo que estás haciendo.”

Son consciente que otros colegios no se trabaja de la manera que lo hacen ellas en el suyo y que, en ese caso, hay que ir realizando pequeños cambios en el interior de tu clase, poco a poco se puede ir dejando un poco de lado las fichas y enfocar el aprendizaje hacia actividades más lúdicas.

“(...) también es verdad que si llegas a un colegio que no trabaja en esta línea es más complicado y difícil. Nuria: pero siempre en tu clase puedes ir haciendo poco a poco. Porque todas hemos trabajado por ahí y, además, hace veinte años no se trabajaba de esta manera. Yo he hecho plantillas, fichas. Entonces vas aprendiendo, te vas formando, experiencias.”

4. La visión de ellos, no la tuya

Esta última subcategoría y como bien su nombre indica, *La visión de ellos no la tuya*, recoge todas las citas que exponen la importancia de tener en cuenta la visión de los niños y niñas,

para así respetar sus ritmos y proponer temas que sean de atractivo para ellos y ellas.

“(...) para mi es imprescindible respetar a los niños. Ponerte siempre en el lugar de ellos, en que les gustaría, como lo verían ellos si lo hacemos de esta manera. Siempre pensar en cómo ellos lo están recibiendo. Porque eso te ayuda un montón a la hora de planificar un proyecto, pues decir con esto se vuelven locos o esto les encantaría. Esa visión no es tuya sino de ellos.”

La importancia de la unión

Tras haber desplegado anteriormente todas aquellas categorías que engloban en qué consiste trabajar por proyectos, a continuación, se presenta la categoría La importancia de la unión, que pone en valor el trabajo colaborativo del profesorado para responder adecuadamente al trabajo por proyectos.

Como puede verse en la siguiente Tabla número 4, esta categoría recoge un total de dos subcategorías: *Sentir que vamos en el mismo camino* y *En este colegio no hay nada imposible*, que reflejan la importancia que estas tres maestras le otorgan a la unión.

Tabla 4

La importancia de la unión

<i>Subcategorías</i>	<i>Definición</i>
<i>Sentir que vamos en el mismo camino</i>	El concepto de unidad y coordinación pedagógica es fundamental cuando se trabaja por proyectos, porque garantiza que el trabajo que se realiza en la etapa de educación infantil se siga consolidando en la etapa de educación primaria. Además de sentirse respaldada, acogida y acompañada durante todo el proceso.

En este colegio no hay nada imposible

Se hace patente la admiración por su colegio, por el apoyo que reciben ante cualquier iniciativa, por compleja que sea, siempre que esté destinada a que los niños y niñas se mantengan motivados y con deseos de aprender.

1. Sentir que vamos en el mismo camino

Esta, es la primera subcategoría en la que se recogen todas aquellas citas en las que Nuria, Yaiza y Laura quisieron expresar la importancia del concepto de unidad y coordinación pedagógica, ya que todo el colegio se encuentra comprometido con un aprendizaje por proyectos y esto hace que todo el trabajo que ellas realizan en la etapa de educación infantil siga su curso hacia las etapas de primaria.

“(...)aporta unidad y aporta que todos vamos en el mismo camino. Que precisamente es muy bonito porque todo esto luego pues está la transición a primaria y que todo este trabajo y esa mochila con la que van cargados a primaria, pues se respeta y se continúa con esa motivación y esa fuerza.”

Respecto a lo anterior mencionado, las tres maestras destacan que sentir que todo el colegio trabaja de una misma manera, hace que no te sientas sola y que todo tu trabajo está respaldado. En este sentido, Yaiza lo expresó con la siguiente cita;

“(...)no estás sola porque todo el colegio trabaja igual. Entonces claro mejor. Aprendemos unas de otras y nos aportamos muchas ideas.”

Y también, destacan que es muy importante sentirse acogida y acompañada en todo el proceso. Porque en ese sentido, siempre tendrás a tu alrededor personas que estén dispuestas a ayudarte o simplemente a darte algunas ideas.

“(...)y reunirte con gente como hay en este cole porque al final te motiva. No es lo mismo que

tú estés sola llevando la carreta, que haya más personas como todo el centro tornado en el mismo sentido.”

2. En este colegio no hay nada imposible

Esta recoge una cita en la que las tres maestras mencionan la admiración por su colegio, por el apoyo que reciben ante cualquier iniciativa, por compleja que sea, siempre que esté destinada a que los niños y niñas se mantengan motivados y con deseos de aprender.

“(…)me encanta ese colegio porque no hay nada imposible, porque aquí se propone algo y lo consiguen. Con el tema de los proyectos ustedes ponen el colegio patas arriba con tal de hacer algo para que los niños sigan motivados. Y además todo el mundo se implica.”

El papel del alumnado

El papel del alumnado es el título de la quinta categoría, que como bien su nombre indica, recogerá aquellas citas en las que las tres maestras hayan reflejado el papel del alumnado en cualquier trabajo por proyectos.

En la Tabla 5, están recogidas un total de tres subcategorías: *Niñas y niños ilusionados y motivados*, *Toman la iniciativa y el protagonismo* y *Equipos de trabajos*. Que recogen todo lo referido al papel del alumnado en el trabajo por proyectos.

Tabla 5

El papel del alumno

Subcategorías	Definición
<i>Niñas y niños ilusionados y motivados</i>	Los niños y niñas se sienten ilusionados y motivados cuando se implican en el trabajo por proyectos, generándose un aprendizaje

	significativo. Esa ilusión de los niños y niñas es muy importante para las maestras.
<i>Toman la iniciativa y el protagonismo</i>	En el trabajo por proyectos, los niños y niñas toman la iniciativa y son los protagonistas de su propio aprendizaje. Incluso a partir de cinco años van por delante de las propias maestras.
<i>Equipos de trabajos</i>	Para el trabajo por proyectos los niños y niñas se agrupan por equipos, valorando las relaciones que se generan entre ellos y ellas.

1. Niños y niñas ilusionados y motivados

En esta primera subcategoría, las tres maestras reflejan que los niños y niñas se sienten ilusionados y motivados cuando se implican en el trabajo por proyectos.

“(…)yo pienso que trabajar por proyectos es algo muy motivador, es una metodología nueva y donde los niños son más protagonistas, tienen mayor ilusión, tienen mucha iniciativa.

Además, también destacan que se trata de un aprendizaje significativo, ya que son ellos y ellas quienes han elegido el tema y por lo tanto siente una admiración muy grande por aprender y descubrir sobre el mismo.

“(…) es muy motivador para ellos porque la palabra clave es significativo. Han sido ellos los que han demandado ese tema y tienen el interés centrado ahí. Y por lo tanto la motivación es muy alta en los proyectos y que la motivación sea tan alta garantiza el éxito del proyecto, porque ellos son los que dicen ¿y hacemos esto? ¿Y ahora buscamos esto?”

Y, por último, las tres maestras quisieron destacar la motivación tan grande que es para ellas,

que su alumnado esté tan ilusionado e implicado en cada uno de los proyectos.

“(...)A mí me aporta mucha alegría, muchas ganas de trabajar. Porque los veo muy ilusionados y motivados. Y eso hace que te impliqués mucho más.”

2. Toman la iniciativa y el protagonismo

En esta segunda subcategoría se recogen todas las citas en las que las tres maestras expresan la importancia de que el alumnado tome la iniciativa y por tanto sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

“(...)Han sido ellos los que han demandado ese tema y tienen el interés centrado ahí. Y por lo tanto la motivación es muy alta en los proyectos. Y que la motivación sea tan alta garantiza el éxito del proyecto, porque ellos son los que dicen ¿y hacemos esto? ¿Y ahora buscamos esto?”

Destacan, además, que para ellas tres es un trabajo muy motivador ya que ves como ellos y ellas están ilusionados e implicados, y cada día queriendo indagar más sobre el tema.

“(...) que en ellos provoquen esa motivación de la que hablábamos. Porque llegan a casa y se ponen a buscar todos juntos. Y, además, empiezan a traer de todo.”

Cuando los niños y niñas llegan a cinco años y han adquirido la dinámica de trabajo, las tres maestras destacan que muchas veces van por encima de ellas, queriendo trabajar más temas o seguir trabajando en cualquier ejercicio que se esté realizando.

“(...) cuando están en cinco ya van solos. Y van incluso por encima de ti muchas veces, el juego mismo de la asamblea de decir palabras que contengan la letra x, eso es una cosa que salen mil palabras. Entonces acabamos ya ¿vale? acabamos ya. Porque sacan cien palabras y al día siguiente vienen con más palabras. Y esta y la otra... “guau”

“(...)Yo siento satisfacción, cuando los veo que se manejan solos, que surgen cosas solas y eso es algo que te llena de satisfacción, de decir... “guau”

3. Equipos de trabajo

Esta tercera y última subcategoría recoge aquellas citas en las que se refleja que el trabajo por rincones está unido al trabajo por equipos. Estos equipos están formados por grupos de niños y niñas que permanecen unidos para realizar las diferentes actividades.

“(…)empezar el proyecto, que lo hacemos por rincones y en equipos de trabajo. Cada grupo de niños pertenece a un equipo.”

Poniendo en valor las relaciones que se generan en los equipos de trabajo.

“(…)yo algo que veo también es que se desarrollan muy bien entre ellos, el equipo.”

La Importancia de las Familias

Esta sexta categoría surge de la necesidad de comprender el papel que las familias tienen a la hora de trabajar en por proyectos. Subcategoría que recoge todas aquellas citas relevantes relacionadas con la importancia del papel de las familias, desde la perspectiva de las tres participantes.

Como puede verse en la Tabla 6, esta categoría recoge un total de 2 subcategorías: *Unión escuela-casa* y *Disfrutar compartiendo en casa*.

Tabla 6

Importancia de las familias

Subcategorías	Definición
<i>Unión escuela-casa</i>	La importancia de mantener un contacto con las familias haciéndoles partícipes a lo largo de todo el trabajo por proyectos.
<i>Disfrutar compartiendo en casa</i>	Para lograr un buen vínculo con las familias y que deseen colaborar durante todo el proceso de investigación, las

<p>actividades en las que se les solicita su participación deben de estar enfocadas hacia el disfrute, cuidando que no sea una carga agotadora para las familias.</p>

Seguidamente pasaremos a desplegar el sentido de cada una de las subcategorías.

1. Unión escuela-casa

Esta primera subcategoría, hace referencia a la importancia de las implicaciones de las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado, cuando se trabaja por proyectos:

“(...)Implicamos mucho a las familias para que ellos participen en el proceso de aprendizaje del alumno.”

Nuria, Yaiza y Laura expresan en las siguientes citas la importancia que tiene para ellas el mantener un contacto con las familias haciéndoles partícipes tanto al comienzo, como en el transcurso y al finalizar cualquier proyecto:

“(...)Cuando comienza el proyecto les mandamos a los padres una hoja de investigación. Ellos traen un mural con lo que les ha tocado investigar y hacen una exposición. Por otro lado, en este caso del arte les mandamos que hagan una escultura con materiales reciclados. Y bueno, un poco para que las familias se involucren, participen, estén en sus casas y jueguen con ellos. Con lo cual estamos favoreciendo esa unión entre escuela y casa.”

2. Disfrutar compartiendo en casa

Esta subcategoría recoge todas aquellas citas en las que nuestras tres participantes exponen que para establecer un buen vínculo con las familias y que deseen colaborar durante todo el proceso de investigación, las actividades en las que se les solicita su participación, estar enfocadas hacia el disfrute en familia, cuidando que no sea una carga agotadora para las familias:

“(...)no somos muy partidarias de esa comunicación de “tareas” y mandar todos los fines de

semana”

“(...)Yaiza: Es que al final es agotador. Nuria: Para las familias”

Estas tres maestras suelen proponer actividades que, además del disfrute, no supongan gastos económicos:

“(...)Normalmente, pedimos cosas que no supongan gastos económicos y que en ellos provoquen esa

motivación de la que hablábamos. Porque llegan a casa y se ponen a buscar todos juntos.”

Destacando, por último, una de las actividades con las que mantienen ese vínculo con las familias:

“(...)Tenemos por ejemplo “la talega lectora” que va rotando por las casas, tienen unos cuentos y cada uno lo cuenta cuando puede. Y el objetivo, disfrutar de ese momento, de ese rato de cuento compartido en casa. No es objetivo: hacer la tarea o traer una ficha.”

Discusión y Conclusiones.

Partiendo de la intención comentada en la introducción, la cual era profundizar en cómo funciona una clase de Educación Infantil que trabaja por proyectos, he podido compartir a través de una experiencia conversacional con tres admiradas maestras del CEIP Las Mercedes (Tenerife), los saberes, experiencias y opiniones encarnados en cada una de ellas y que sé me guiarán en mi futura práctica profesional. Como señala Porres (2015), el conocimiento producido en el encuentro conversacional es un momento singular, una experiencia en sí misma, de la que emergen nuevas relaciones y significados, que transforman a las personas que conversan y a sus prácticas docentes.

La experiencia de conocer todos estos saberes encarnados me hace darme cuenta de la necesidad de incluirlos en todas aquellas instituciones encargadas de formar a los futuros docentes. Durante la carrera, hemos adquirido una gran cantidad de conocimientos teóricos muy valiosos y que me han permitido comprender a grandes rasgos lo que debe hacer una

maestra de educación infantil. Pero considero que estos deben ser complementados con la sabiduría de los conocimientos prácticos, ya que es información contrastada y aprendida mediante la experiencia y la práctica (DeFehr, 2015). Me parece un aprendizaje potente asumir la clave de situarnos con las personas con las que conversemos, sean adultos o niños, desde una curiosidad genuina (Rodríguez, 2017), entendiendo la educación como un proceso conversacional participativo (Muñoz de Bustillo et al, 2017).

Uno de esos aprendizajes fundamentales que me han brindado las tres maestras, es hacerme consciente que trabajar por proyectos es poner a los niños y niñas en el centro de todo el proceso educativo. Desde estas premisas mediante el trabajo por proyectos la relación pedagógica se transforma y como señala Porres (2012) el docente deviene en “alguien que aprende con ellos”. De manera que las maestras ponen en valor que aprenden tanto de su propia práctica como de las respuestas y aportaciones de los niños en el día a día.

Estableciéndose un aprendizaje mutuo en el que los infantes proponen ideas, exponen pensamientos y tienen libertad para opinar y actuar. Esta nueva forma de vernos en el aula plantea la necesidad de repensarnos qué rol tenemos en esta nueva versión de relación pedagógica entre maestros y maestras y alumnos y alumnas. Como defiende una de las tres admiradas maestras, Nuria con la siguiente cita:

“Y nosotras aprendemos un montón de ellos también y de repente planificamos algo y ellos llegan y te dicen ¿y por qué no ponemos unas cámaras de seguridad? Y tú piensas que es una buena idea, y aprendes también con ellos.”

Para nuestras maestras poner al alumnado en el centro del aprendizaje, requiere seguirlos en sus propuestas desde una actuación flexible en el día a día de la clase. Así para Van Manen (2015), la capacidad de improvisación es una clave muy útil en la enseñanza, en cuanto supone desplegar la sensibilidad y tacto educativo que emerge de una mirada atenta a lo que realmente está ocurriendo en el aula (Van Namen, 2015). Los métodos de enseñanza más

tradicionales suelen tener una programación de la que no se desvían. Pero el aprendizaje por proyectos defiende encarecidamente estar abiertos ante la posibilidad de que se produzcan cambios en lo que teníamos planeado. Podemos dejarnos llevar e improvisar nuevas actividades si en el momento creemos que serían más adecuadas para los infantes. Siempre teniendo en cuenta unos límites previamente establecidos. Como menciona Yaiza en un momento de la conversación: “La clase se te puede ir en un momento de euforia. Y está guay, no pasa nada. Ya volveremos a la calma en otro momento. Que toca saltar pues saltamos”. Para potenciar que surjan momentos de flexibilidad, es importante que se permitan espacios que den pie a desarrollar la curiosidad, a estimular la iniciativa y la capacidad de decidir y opinar. Esto solo es posible saliendo de los métodos tradicionales de enseñanza. Como se defiende en el texto de Alabat et al. (2016):

“Con el paso del tiempo nos hemos ido alejando de formas cerradas y rígidas de abordar el currículo, de seguir las programaciones preestablecidas o de utilizar unos libros de texto que solo generaban, a nuestro modo de ver, aprendizajes superficiales, pues sus contenidos estaban alejados de nuestras vidas y pronto caían en el olvido” (p.83).

El protagonismo central del trabajo por proyectos también es patente cuando las maestras recalcan que son los niños y niñas los que deciden qué temas investigar partiendo de su curiosidad y de sus preguntas. En este sentido, son muchas veces los niños y niñas quienes proponen o eligen el tema de la investigación, muchas veces por ser temas de actualidad, y que para ellos y ellas son muy atractivos. Compartir con ellos desde el convencimiento de que son capaces reflexionar, investigar y crear, ofreciéndoles las condiciones para que los niños y niñas que se sientan protagonistas de sus proyectos y donde puedan experimentar, facilitando espacios donde se respete su perspectiva sobre el mundo y puedan experimentarse como seres humanos sociales, culturales y políticos (Martín y Olabe, 2019). Para dar pie a la

conversión de esta relación pedagógica, los futuros maestros y maestras debemos acostumbrarnos a escuchar de manera abierta y atenta las aportaciones de los infantes. Otro de los valiosos aprendizajes obtenidos es que trabajar por proyectos es algo más que trabajar por rincones. Y en ese sentido, el trabajo por proyectos busca dar una respuesta contextualizada a un grupo determinado, mientras que con el trabajo por rincones no es necesaria. Además, ambas propuestas metodológicas pueden realizarse de manera conjunta como así lo hacen en el CEIP Las Mercedes. Ya que el trabajo por proyectos se puede llevar a cabo en los diferentes rincones divididos en el aula.

La contextualización y los rincones de aprendizaje garantizan una atención individualizada de cada infante, y les permite poder atender las necesidades peculiares de cada uno de los niños y niñas. Facilitando una atención a la diversidad y, por tanto, una educación de calidad.

Como indica Nuria con la siguiente afirmación:

“Y otras cosas que nos gusta mucho del trabajo por proyectos y sobre todo del trabajo por rincones que está muy fusionado con la metodología. Es que te permite tener una atención más individualizada, puedes ver en qué momento está cada niño, que van necesitando, cómo está afrontando el proyecto, que necesita cada uno”.

El trabajo por proyectos es entendido por las tres maestras como un proceso cumple con diferentes partes que se desarrollan a lo largo del mismo y que los infantes deberán ir comprendiendo para entrar en el ritmo de trabajo por proyectos. Así, cuando los niños y niñas comienzan a trabajar por proyectos, no conocen las dinámicas de trabajo y los ritmos que se siguen en esta manera tan peculiar y lúdica de aprender. Pero en cierto momento, los niños y niñas empiezan a entender el formato y a colaborar con los proyectos, implicándose en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Como indica Yaiza con la siguiente cita:

“cuando entran en tres vienen como un folio en blanco, bueno algunos con algún rayoncito y todo es como empezar. Hay que crear unas dinámicas, establecer unas rutinas, para despertar

todas esas habilidades”.

Pero llega un momento de gran relevancia en el proceso de la enseñanza por proyectos, es el momento que nuestras tres admiradas maestras reconocen como “la magia”. En el que los niños y niñas logran conectar e integrar todo lo aprendido en la escuela con el mundo exterior. Un momento que asombra a las familias y al profesorado que utiliza la metodología del trabajo por proyectos. Así lo expresan en el siguiente extracto de la conversación:

- *Yaiza: empieza la magia y es muy bonito.*
- *Laura: ese descubrimiento ¿no? empiezan a descubrir cosas que antes no le llamaban la atención para nada. Y ahora es cuando se dan cuenta y se fijan.*
- *Nuria: por eso digo que empieza la magia. La gente del gremio del profesor, no se creen o no terminan de creer que esto funciona y que esto se consigue. Por eso digo que empieza la magia, porque es mágico.*

La contextualización propia de esta metodología basada en proyectos exige un constante trabajo de creatividad, pues lo que se hace en un curso probablemente no sirva para otro curso e incluso lo que se trabaja un aula no sirva para otra aula. Es por ello que el trabajo por proyectos en este sentido conlleva mucho más esfuerzo y dedicación que los métodos más clásicos de enseñanza ya que exige una continua adaptación a las características, necesidades, inquietudes y demás variaciones del grupo. Ese contante trabajo de contextualización se ve diluido con el apoyo de los compañeros y con un centro escolar unido y comprometido con el aprendizaje por proyectos. Las maestras destacan que es muy importante sentirse acogida y acompañada en todo el proceso, porque en ese sentido, siempre tendrás a tu alrededor personas que estén dispuestas a ayudarte o simplemente a darte algunas ideas. Así lo expresan las tres maestras con la siguiente cita: “(...)no estás sola porque todo el colegio trabaja igual. Entonces claro mejor. Aprendemos unas de otras y nos aportamos muchas

ideas.” Estas ideas resuenan a lo que Sawyer y DeZutte, (2009) denomina creatividad colaborativa.

Todos estos esfuerzos valen la pena para nuestras maestras cuando observan el proceso y el desarrollo del alumnado. En este sentido, algo muy importante es la motivación que los niños y las niñas tienen a la hora de desarrollar cualquier proyecto. Y que, además, se trata de una motivación que está de manera constante ya que son ellos y ellas quienes seleccionan el tema, y por lo tanto tienen una gran admiración por aprender y descubrir más sobre el mismo. Y de igual manera, para las maestras es de gran motivación a nivel personal, observar que los alumnos y las alumnas están tan ilusionados, involucrados y motivados con el proyecto. La complejidad del trabajo por proyectos exige, como nos relatan nuestras apreciadas maestras, formación y experiencia. No es fácil comenzar con esta metodología sin haber tenido una primera toma de contacto, ya que se aleja bastante de la forma tradicional de trabajar en un aula y no se asemeja a los conocimientos teóricos estudiados. Como se recoge en el artículo de Alabat et al. (2016) al referirse a esta metodología. “El equipo docente está dispuesto a vivir la escuela como un espacio de aprendizaje constante” (p. 84).

Y para concluir, lo que me llevo para mi labor como futura maestra es procurar que estos momentos de magia surjan en el interior de mis clases. Y que, por lo tanto, estaré dispuesta a asumir todo lo que ello conlleva, como es tener un mayor volumen de trabajo, tener una actitud abierta y creativa para imaginar actividades, recursos, ideas... únicos y diferentes para cada curso y para cada grupo de niños y niñas. Así como compartir los conocimientos y las ideas, y estar siempre dispuesta a aprender de las compañeras y compañeros. Y por todo lo anterior mencionado, de esta experiencia me llevo los saberes encarnados de tres admiradas maestras que seguramente sin ellas tenerlo en cuenta, han destapado en mí, la necesidad de llevar a la práctica todos los conocimientos que me han enseñado y que han sido plasmados en este TFG.

Referencias

- Alabat, I., Álvarez, C., Anguita, M., Hernández, F., López, J., Prat, S., ... & Viñas, D. (2016). La moda de los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*. 487, 80- 87.
- Corona, J. y Maldonado, J. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. 37(4), 1-4.
- Cremades, R. (2017). Validación de un instrumento para el análisis y evaluación de webs de bibliotecas escolares mediante acuerdo interjueces. *Investigación Bibliotecológica*. 31 (71) 127-149.
- De la Fuente Casas, M. (2012). Aprendizaje por proyectos en educación infantil. *Temas para la educación*, 19. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6372&s=0&ind=282>
- DeFehr, J. (2015). *Investigación de Acción Dialógica: El Fenómeno de Agencia Democrática y Transformativa de la Habilidad de Respuesta*. Universidad de Winnipeg, Canadá
- Echevarría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Apuntes docentes, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. *Escuela de Psicología*. Recuperado de https://www.academia.edu/16552418/ANALISIS_CUALITATIVO_G_ECHEVERRI_A_1
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). La construcción social y la investigación psicológica. *Psicología social crítica* 58-82. Biblioteca Nueva.
- Gibbs, G. (2012). El Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. *Praxis*
- Levitt, H., Bamberg, M., Creswell, J., Frost, D., Josselson, R., y Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*. 73(1), 26-46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>

- Martín, E. y Olabe, E. (2019). *El Comité de salud del CEIP Punta Brava Momentos álgidos en su andadura y sueños que iluminan caminos*. [Trabajo de Fin de Grado de Psicología]. Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de La Laguna.
- Muñoz de Bustillo, M., García, D., Romero, E., Peláez, X. y Rodríguez, S. (2017). Los sentidos otorgados por el alumnado universitario a una experiencia de innovación basada en el construccionismo social. *REDU Revista de docencia universitaria*. 15 (2), 77-96, DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6063>
- Porres A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura vi-sual de los jóvenes*. Octaedro.
- Porres A. (2015). *9 nubes: nueve anotaciones flotantes en torno a la investigación con jóvenes como productores de cultura visual en contextos educativos*. En I. Aguirre (Ed.), *Mapemando evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual*, 133-150. Pamiela-Edarte (UPNA)
- Pozuelos, F. (2007). El trabajo por Proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica. *En: Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*.13-58. Colección colaboración Pedagógica.
- Rodríguez, S. (2017). *Las relaciones para los jóvenes con medidas judiciales: una investigación colaborativa sobre sus significados y sentidos*. Universidad de La Laguna, (Tesis doctoral). Recuperado en <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/8767/Tesis%20Doctoral%20Silvia%20Rodr%C3%ADguez%20Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*.16(1), 104-122.
- Sawyer, K. y DeZutte, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3 (2), 81–92.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*. 8(1), 114-136. Recuperado en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>

Trilla, J. (2007, coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. GRAO

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.

Van Manen, M. (2015) *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Editorial Routledge.

ANEXOS

Anexo 1.



Invitación

Hola, como ya saben soy Arianna Torres Jiménez y actualmente estoy desarrollando las prácticas del último año de mi carrera en el centro. Me pongo en contacto con ustedes apreciadas maestras del CEIP Las Mercedes para invitarlas a tener una conversación juntas. Actualmente, estoy realizando el Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil (TFG). Para este trabajo que estoy desarrollando, me gustaría poder contar con la participación de las tres. Las he elegido porque desde que ingresé en el centro para desarrollar mis prácticas, me he quedado maravillada con como llevan a la práctica eso de trabajar por proyectos, y he podido comprobar con admiración la gran vocación y saber hacer que cada una de ustedes desempeña en el día a día de sus clases. La conversación que mantenga con ustedes me será muy útil para mí como futura maestra y para otras futuras maestras, que podremos aprender desde los conocimientos encarnados en el ser y en el hacer. ¿Sería posible esa conversación? Yo me adaptaría al día, la hora y el formato que deseen. Muchas gracias por atender esta invitación y estaré expectante a su respuesta.

Un saludo afectuoso.

Ari.

