



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO:

**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SUS CONSECUENCIAS EN
EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

**Presentada por NOEMÍ RAMÍREZ MONTES para optar al Grado de Educación
Infantil por la Universidad de Valladolid**

Tutelado por: INÉS RUIZ REQUIÉS

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	3
4. MARCO TEÓRICO.....	4
4.1 INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	4
4.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	9
4.3 JUSTIFICACIÓN LEGISLATIVA.....	13
4.4 EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL ANTE LA ENSEÑANZA 17	
4.4.1 El profesorado ante el Aprendizaje Basado en Proyectos.....	20
4.4.2 Funciones del profesorado según LOE y LOMCE.....	23
4.4.3 Competencias profesionales del profesorado.....	25
5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO.....	27
5.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	27
5.2 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.....	27
5.2.1 Profesorado de la etapa de Educación Infantil.....	27
5.2.2 Alumnado de Infantil.....	28
5.3 METODOLOGÍA DE TRABAJO EN EL CENTRO.....	28
5.3.1 Metodología del centro.....	29
5.3.2 Metodología del aula (basada en ABP).....	29
5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	30
5.4.1 Observación participante.....	30
5.4.2 Cuestionario <i>Ad Hoc</i>	31
5. 5 ANÁLISIS Y RESULTADOS OBTENIDOS.....	31
5.5.1 La organización del tiempo.....	32
5.5.2 La disponibilidad de recursos.....	34
5.5.3 La coordinación docente.....	35
5.5.4 La puesta en práctica.....	36
5.5.5 La relación con las familias.....	37
5.5.6 Debilidades y Fortalezas del ABP.....	39
6. CONCLUSIONES.....	40
7. REFERENCIAS.....	43
8. ANEXOS.....	46

Resumen

El presente trabajo supone un acercamiento a la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva del profesorado. Para ello, se realiza un análisis previo del significado de innovación educativa y Aprendizaje Basado en Proyectos. Además, se examina el rol docente tanto en las leyes que rigen la Educación Infantil, como en la bibliografía relacionada con el profesorado y la innovación educativa. Más adelante, se ofrece un estudio realizado en un centro de la provincia de Valladolid, cuyo objetivo es establecer las consecuencias de la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos para el profesorado de Educación Infantil. El estudio se organiza en cinco áreas: organización del tiempo, disponibilidad de recursos, coordinación docente, puesta en práctica y relación con las familias. A partir de los resultados derivados del estudio, se presenta una clasificación de debilidades y fortalezas en relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos y el profesorado de Educación Infantil.

Palabras clave: Innovación educativa, Aprendizaje Basado en Proyectos, Profesorado, Educación Infantil.

Abstract

This paper is an overview of the Project Based Learning methodology from the teachers' perspective. First, it analyzes the meaning of educational innovation and Project Based Learning. Also, it includes the legislation of Early Childhood Education as well as the bibliography related to the study of the teacher's role in educational innovation. Afterwards, the paper presents a study conducted in a school from the region of Valladolid (Spain). The study seeks to evaluate the consequences of the use of Project Based Learning for Early Childhood teachers. To achieve this goal five areas of study are analyzed: time organization, resource availability, teacher coordination, Project Based Learning implementation in the classroom, and relationship with the families. Based on this analysis, the paper presents a classification of the weaknesses and strengths in relation with the Project Based Learning methodology and Early Childhood Educators.

Key words: educational innovation, Project Based Learning, Teachers, Early Childhood Education.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio es un Trabajo de Fin de Grado (TFG) que se enmarca dentro del Grado de Educación Infantil. Este estudio tiene como objetivo principal analizar las consecuencias del Aprendizaje Basado en Proyectos en el profesorado de Educación Infantil.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una aproximación teórica en la que se abordan diferentes temáticas para establecer una base sobre la que analizar los resultados del presente estudio. Los temas que se incluyen dentro de este marco teórico son: innovación educativa, Aprendizaje Basado en Proyectos, el rol del profesorado, las leyes que rigen la educación infantil y las funciones y competencias del profesorado.

Tras finalizar el marco teórico, se continúa con el diseño del estudio, en el que se incluye una aproximación contextual del centro, de la metodología llevada a cabo en el primer curso de Educación Infantil y de los participantes del estudio. Después, tras una breve explicación de las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos, se procede a la presentación de los resultados obtenidos y al análisis, para identificar las consecuencias que tiene para el profesorado trabajar por proyectos. Para finalizar, se exponen las conclusiones del presente estudio.

2. JUSTIFICACIÓN

La causa principal de la elección de este tema para la realización del TFG viene motivada por mi interés hacia temas relacionados con la innovación educativa. Asimismo, la selección del centro en el que realizar el Prácticum II estuvo determinada por la búsqueda de un colegio que se caracterizara por su apuesta por las metodologías innovadoras. De esta forma, la realización del Prácticum II se llevó a cabo en un espacio donde también tuvo cabida la elaboración de este TFG. Aun así, la decisión de centrarse en el profesorado fue propuesta de mi tutora académica. Mi interés por las metodologías innovadoras siempre había girado en torno a los beneficios y los intereses del alumnado, por lo que consideré que su propuesta podría resultar conveniente, pues estaría tratando un tema de interés personal con el aliciente de tratarlo desde otra perspectiva que, además, me afectaba como futura maestra.

Con la realización de este TFG se pretende determinar hasta qué punto la innovación, y en concreto el ABP, interfiere o facilita la tarea que desempeña el cuerpo docente. No podemos considerar que la puesta en práctica de procesos innovadores es eficaz y tiene sentido si no ponemos sobre la mesa cómo influye a los agentes que intervienen en ella.

En la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil podemos extraer que uno de los objetivos de este título es lograr “la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo” (Comisión Intercentros, p.17). La capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo, como es la innovación educativa, así como adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas son aspectos que repercuten en la figura y la labor del profesorado y por lo tanto están íntimamente relacionados con la temática de este TFG.

Por último, en la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, así como en la Memoria de Plan de Estudios encontramos diferentes competencias que se relacionan de forma estrecha con la realización de este TFG. En el Anexo I, se encuentra una tabla de justificación de las competencias del Grado que se desarrollan con la elaboración del presente trabajo.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

La realización de este Trabajo de Fin de Grado tiene como principal objetivo **“Establecer las Debilidades y Fortalezas del Aprendizaje Basado en Proyectos en relación con el profesorado del 2º ciclo de Educación Infantil.”**. Dichas debilidades y fortalezas serán analizadas a partir de un pequeño estudio teórico que acompañará una serie de encuestas y observaciones realizadas en el centro de Educación Infantil y Primaria Kantic@ Arroyo, ubicado en el municipio de Arroyo de la Encomienda, Valladolid. El estudio de estas consecuencias se desarrollará de forma objetiva buscando encontrar tanto las debilidades como fortalezas derivadas de esta metodología y de su relación con el profesorado. Como ya se ha mencionado antes, la elección de este centro es el resultado de la búsqueda de un centro para realizar el Prácticum II en el que también se pudiera desarrollar el presente trabajo. Así, la experiencia de las prácticas y la observación participante que las acompaña, así como del testimonio del profesorado también sirven de fuente de información para establecer las consecuencias de la aplicación de la metodología ABP para el cuerpo docente.

A raíz del objetivo principal, se han establecido diferentes aspectos o áreas relacionadas con el ABP sobre los que se centrará nuestro análisis. Estos son: la organización del tiempo, la disponibilidad de recursos, la coordinación docente, la puesta en práctica y la relación con las familias. A partir de la selección de las áreas de análisis, se desarrollan una serie de objetivos específicos orientados a analizarlas y, en definitiva, a alcanzar el objetivo general de este estudio. Estos objetivos específicos son:

1. Analizar la eficacia de la distribución del tiempo del profesorado para la realización de las tareas relacionadas con el ABP (creación de materiales, diseño de proyectos y actividades, coordinación, puesta en práctica).
2. Identificar la disponibilidad de recursos para llevar a cabo los proyectos.
3. Describir las dificultades y fortalezas de la coordinación docente en relación con el ABP.
4. Conocer la relación con el equipo directivo y el resto del equipo docente a raíz del ABP.
5. Conocer la puesta en práctica de los proyectos, determinando tanto sus puntos fuertes como débiles.
6. Conocer la reacción y participación de las familias ante el ABP.

4. MARCO TEÓRICO

Para poder realizar el análisis de las consecuencias del Aprendizaje Basado en Proyectos para el profesorado de Educación Infantil, es necesario aclarar primero qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Para ello, conviene también definir innovación educativa y su labor en el sistema educativo. Consideramos oportuno hablar sobre innovación educativa ya que la metodología del ABP está considerada una metodología innovadora. Más tarde, nos adentraremos en la definición y explicación de la misma, así como de la pertinencia de su utilización en las aulas de Educación Infantil, amparándonos en los documentos oficiales que legislan esta etapa educativa. Por último, también se describirá el papel del profesorado ante esta metodología, relacionándolo con las funciones y competencias que se le atribuyen por ley, para así, poder analizar posteriormente y de forma más precisa que supone para el profesorado la utilización del ABP en las aulas de Educación Infantil.

4.1 INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa no es un acontecimiento actual. De hecho, desde los inicios de la enseñanza, el sistema escolar se ha ido modificando hasta llegar al que conocemos hoy (De la Torre, 1995). En la actualidad, cada vez son más los colegios, las aulas y el profesorado que dan el salto y buscan un cambio, una evolución en su forma de enseñar y organizarse. Pero ¿sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de innovación educativa?

Debido a la amplitud del término, existen multitud de definiciones para acotarlo. De la Torre (1995) denomina de forma escueta innovación a “cualquier cambio que presenta alguna mejora” (p.10). Sin embargo, Martínez (2008) matiza e introduce más conceptos, entendiendo la innovación como:

“el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas” (p. 79).

En este caso, hemos elegido la visión de Sevillano (2005) por su explicación simple, y complementaria a muchas otras, del significado de innovación educativa. Para ella, la innovación educativa es “un proceso complejo de cambio que tiene lugar en el tiempo y que surge (...) en el contraste entre la realidad (...) educativa que tenemos y la que deseamos, o como solución a necesidades educativas planteadas.” (p.231). El contraste al que se refiere Sevillano en esta definición es denominado por De la Torre (1995) como **tensión diferencial** (p.7), y la define como aquella tensión que existe entre las limitaciones de la realidad y la utopía

a la que se aspira. A la definición de Sevillano (2005) podríamos añadir algunos de los matices desarrollados por Martínez (2008). Martínez (2008) entiende la innovación como un proceso histórico y político. Histórico, porque “no empieza de cero con cada gobierno” (p. 82) ya que a lo largo de la historia se han desarrollado prácticas y posturas teóricas que pueden servir de base para nuevas propuestas y, a la vez, en las que todavía se puede seguir avanzando. También las considera políticas, ya que la innovación educativa, *renueva* la pedagogía y por tanto la formación de la sociedad y además comienza un proceso de “diálogo, negociación y colaboración en el interior de la comunidad educativa” (Martínez, 2008, p. 82). Por tanto, se podría decir que la innovación educativa es ese proceso que comienza con una motivación de transformar la realidad actual ya sea del sistema educativo, de un colegio o tan sólo de un aula, en algo nuevo y mejor, algo que es posible alcanzar y que se basa en el análisis de la situación actual y la determinación de los pasos a seguir para alcanzar el objetivo deseado.

Pero ¿qué necesitamos para iniciar este proceso? Varios son los autores (Fullan, 1985; De la Torre, 1995; Sevillano, 2005 y Paredes y De la Herrán, 2009) que establecen una serie de condiciones necesarias para que la innovación educativa se produzca y tenga éxito.

Tal y como afirma Sevillano (2005) “la constante planificación de los contenidos, actividades y proyectos viene de la mano con una flexibilización del currículum” (p. 231). Si queremos cambiar la realidad actual de nuestro contexto, es evidente que no podemos seguir utilizando de la misma manera los elementos que perfilan nuestra acción educativa, como es el currículum, con la delimitación de los contenidos educativos y los objetivos de aprendizaje entre otros muchos aspectos. La flexibilización del currículum se considera entonces un aspecto clave para poder realizar un cambio innovador en las aulas (Sevillano, 2005). Este aspecto es más factible en las aulas de Educación Infantil debido a que el nivel no es obligatorio, su currículum no es tan estricto y por tanto las posibilidades son mucho más amplias. Aun así, la coordinación entre el profesorado y la puesta en práctica de las innovaciones suponen la salida de la zona de confort del profesorado, que se embarca en una situación totalmente nueva y sin previo conocimiento de la reacción del alumnado y sus familias. Algunos de estos aspectos serán elementos clave de nuestro estudio, en el que se aborda la presión y/o el apoyo recibido del equipo directivo y las familias, la administración del tiempo y otros temas derivados de la puesta en marcha de procesos innovadores.

Otra de las condiciones que Sevillano (2005) establece para propiciar un entorno innovador en las escuelas es la transformación del papel del personal docente. El profesorado evoluciona desde un rol técnico-personalista, en la que su papel es el *único importante* en la educación del alumnado, a un rol de profesional colaborador, en el que comparte protagonismo con el centro y con la comunidad en la que está ubicado.

Dentro de este análisis cabe mencionar las condiciones de la innovación y al profesorado que determina Díaz-Barriga (2010). Este autor incide en la trascendencia de la participación del profesorado en el proceso de promoción de las innovaciones y en la reflexión como precedente para su incorporación y apropiación. Díaz-Barriga (2010) insiste en la incumbencia de tener en cuenta al profesorado y su bagaje, así como considerarle parte activa y decisiva para la puesta en práctica de la innovación. Además, considera fundamental “replantear la dinámica y estructura de los diversos procesos y escenarios educativos que resultan impactados por la innovación en cuestión” (p.43).

Por último, Sevillano (2005), así como los autores De la Torre (1995) y Fullan (1985), destacan el papel determinante que tiene en los procesos de innovación tanto el centro educativo como el equipo directivo. Es imprescindible que el profesorado cuente con el apoyo profesional necesario, tanto del resto de compañeras y compañeros, como del equipo directivo. El inicio de un cambio en las dinámicas prácticas y en la forma de entender el aprendizaje en las aulas es un recorrido complicado. El apoyo material e inmaterial es indispensable para que este camino sea transitable tanto para el profesorado como para las familias y, sobre todo, para el alumnado. Por ello, siempre es preferible que sea la escuela el centro del cambio, la que aúne todas las fuerzas y los recursos y los distribuya de manera equitativa entre el personal docente (Sevillano, 2005). Paredes y De la Herrán (2009) aseguran que, aunque los cambios vengan de la mano de personas o colectivos concretos, en algún momento del proceso esta idea se debate de forma conjunta y pasa de ser una idea de alguien a un compromiso institucional.

Combinando todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que el profesorado se convierte en un mediador entre los distintos agentes educativos, así como entre las infinitas posibilidades innovadoras, buscando el camino más acorde a los intereses del alumnado y a su realidad contextual. Debido a la implicación y el esfuerzo que supone realizar cambios de este tipo, siempre es preferible que las innovaciones vengan de la mano del profesorado, lo que confiere al proceso una intensidad mayor, pues la persona que lo pone en marcha en el aula está motivada para ello; o si no vienen de su mano, que el profesorado cuente con un gran apoyo del centro y el equipo directivo, que otorga al proceso, además de la intensidad, la fuerza y la estabilidad indispensables para que el proceso se lleve a cabo con éxito. Estos aspectos serán evaluados con los cuestionarios y las observaciones que realizaremos con motivo de nuestro estudio y se abordarán desde distintas premisas para conocer la situación del profesorado ante este tipo de procesos.

Además, de las condiciones ya desarrolladas, Fullan (1985) pone en consideración algunos matices sobre algunos aspectos comunes a los procesos innovadores. El primero de ellos se refiere a la progresión del cambio a lo largo del tiempo. No es algo que ocurre de la

noche y la mañana, sino que necesita un recorrido para que el cambio se vaya avistando, para que los objetivos se vayan cumpliendo. Esto ocurre porque las prácticas innovadoras, en gran parte, suponen un cambio de paradigma, un cambio de raíz que no puede producirse inmediatamente. Como se ha dicho anteriormente, es indispensable el apoyo tanto material como inmaterial. Fullan (1985) habla de asistencia técnica y apoyo psicológico para hacer frente a la ansiedad y la incertidumbre que producen grandes cambios. Además, detalla el carácter “incremental y evolutivo” (p.396) de los procesos de cambio al considerar necesario el aprendizaje de nuevas habilidades a medida que se va avanzando en la práctica. A su vez, describe la importancia de conseguir que las personas que participan en el proceso de cambio, interioricen la utilidad de esta innovación y crean en ella. Si las personas que forman parte de este proyecto no se sienten seguras y no creen en él, difícilmente van a conseguir que los cambios propuestos sucedan con éxito (Díaz-Barriga, 2010). Por último, también destaca la importancia de que las condiciones organizativas tanto de la escuela como de las administraciones que se relacionan con ella supongan tanto un apoyo para este proceso como una fuente de presión en sus interacciones, pues es en esta presión donde reside el éxito de los cambios organizativos (Fullan, 1985, p.396).

Dejando atrás las condiciones o requisitos para que se produzca un proceso innovador, pasamos a las dimensiones de la innovación (Tejada y De La Torre, 1995, p.100-103). Tejada y De la Torre establecen seis dimensiones para definir de forma complementaria y abarcar todas las facetas que deben tenerse en cuenta cuando hablamos de innovación educativa.

En primer lugar, se encuentra la **dimensión contextual**, que engloba las características socio-políticas de las legislaciones, las administraciones que se relacionan con el centro y el contexto socio-económico y cultural de la comunidad. Desde esta dimensión es desde la cual deberían partir las ideas innovadoras, teniendo en cuenta el tipo de alumnado, su contexto material e inmaterial y, sobre todo, sus intereses.

La **dimensión constitutiva de la innovación o axiológica** nos invita a reflexionar sobre la confrontación de valores que se produce cuando se quiere realizar un proyecto innovador. Esta confrontación viene dada por la necesidad o por la voluntad de cambiar algún aspecto del presente. Dentro de esta dimensión podemos destacar la posible discrepancia de opiniones e intereses entre las personas que forman parte del proyecto innovador. Es imprescindible poseer un clima positivo en el centro y entre el personal docente, así como con el equipo directivo.

La **dimensión personal** tiene relación con la anterior en cuanto a que la forma de pensar y de actuar, así como todo el bagaje de las personas que forman parte del proyecto innovador. Esto será determinante para el rumbo que tomará la experiencia innovadora. El clima positivo en el centro, un liderazgo del equipo directivo marcado por el carácter negociador y

colaborador, el soporte y el acompañamiento de los agentes externos, son las grandes influencias que marcarán un carácter y servirán de guía para el proceso innovador (Tejada y De la Herrán, 1995, p. 102).

Cuando Tejada y De la Torre (1995) hablan de **dimensión de proceso o proceso innovador** se refieren a la consideración de las tres etapas que lo conforma: planificación previa, puesta en práctica y evaluación e internalización (Sevillano, 2005, p. 254). Cada una de estas tres etapas aporta significado y cohesión a todo el desarrollo. La planificación previa abarca toda la elaboración del proyecto innovador. La puesta en práctica es el clímax del proceso, en el que se pone a prueba la capacidad de planificar y de flexibilizar el procedimiento, actuando de forma correcta ante los imprevistos. La evaluación es indispensable de cara a nuevos procesos y, por último, la internalización del proceso supone su asimilación, la normalización de la innovación.

La **dimensión estratégica** se basa en la planificación de las intervenciones educativas necesarias para realizar una idea innovadora. Por último, se encuentra la **dimensión evaluadora**, que se relaciona con las dos anteriores debido a que evalúa si los objetivos y los pasos a seguir diseñados se han cumplido a lo largo del proceso. Además, la evaluación tiene que entenderse como un proceso en sí mismo, continuo, sistemático y multidimensional (Tejada y De la Torre, 1995, p. 103) que incluye los aspectos desarrollados en el resto de dimensiones.

Con la explicación de estas seis dimensiones desarrollada por Tejada y De la Torre (1995, p.100-103), es posible hacerse una idea de lo que significa innovación y de los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de poner en marcha una experiencia innovadora.

Después de desarrollar algunas de las características, definiciones y dimensiones de la innovación, es preciso establecer unas últimas puntualizaciones.

La innovación no supone sólo un cambio curricular, sino que es también un **cambio organizativo** (Paredes & De la Herrán, 2009, p.23). Todo el proceso en sí hasta su puesta en práctica debe resultar innovador, participativo y gratificante (Sevillano, 2005). De hecho, no podemos hablar de ejecución puntual, sino más bien de motor de desarrollo de organización para alcanzar mayores niveles de compromiso social y profesional. También debe considerarse un **cambio personal**, puesto que se realiza en el contexto del centro, en el que se incluyen tanto al profesorado, como al alumnado y al entorno social que les rodea (Paredes & De la Herrán, 2009). Finalmente, podemos decir que cada experiencia innovadora está caracterizada por su **singularidad**. Como hemos visto, los cambios y las innovaciones se supeditan a multitud de factores, por lo que dependiendo del contexto en el que se lleve a cabo y de las personas que lo organicen, este será diferente.

La innovación educativa, es pues, un proceso que puede resultar muy enriquecedor a la vez que complejo y es precisamente aquí donde queremos incidir con el presente estudio: queremos establecer qué supone la innovación para el profesorado. Como ya adelantábamos en el apartado de justificación, siempre se habla de las bondades para el alumnado, pero muchas veces olvidamos que el profesorado también es parte de este proceso y de hecho es imprescindible. Conocer cuáles son las consecuencias, tanto positivas como negativas para el profesorado es indispensable para evaluar la eficacia y pertinencia de la puesta en práctica de procesos innovadores. A continuación, pasaremos a describir a qué llamamos ABP, por qué se considera una metodología innovadora y cuáles son sus principales características.

4.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El Aprendizaje Basado en Proyectos surgió a principios del siglo XX de la mano de Kilpatrick, discípulo de Dewey y representante de la Escuela Nueva. Kilpatrick consideraba que el alumnado aprendía de forma global y a partir de situaciones de la vida cotidiana (Díez Navarro, 1995). En su intento de vincular la escuela con la vida del alumnado, configuró este modelo educativo que se fundamentaba en la búsqueda de sentido de la realidad escolar. Para ello se basó en los principios de intervención de actividad y solución de problemas (Bermejo y Ballesteros, 2014).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología innovadora en auge, en los últimos años, sobre todo en lo que concierne a Educación Infantil.

Para definir Aprendizaje Basado en Proyectos, primero es necesario establecer a qué llamamos proyecto. Se entiende por proyecto:

“Un instrumento de aprendizaje cooperativo que aborda la realidad para que el alumnado la analice e intervenga en ella; y cuyo objetivo no es buscar la mera transmisión de contenidos, sino crear experiencias educativas que proporcionen un marco personal y del grupo de alumnos que intervienen en la realización de los proyectos.” (Cascales, Carrillo y Redondo, p.202)

Así, podemos decir que un proyecto está muy alejado de lo que tradicionalmente ha sido la escuela: un lugar en el que se enseñan contenidos que, muchas veces, el alumnado no considera relevantes para los problemas de su día a día. Estamos, por tanto, ante un enfoque en el que la pertinencia de los contenidos para el alumnado es el eje y el mismo alumnado es el centro ya que comprende y ve utilidad a aquello que está aprendiendo.

A partir de aquí sería interesante definir ABP. Hemos escogido dos definiciones de diferentes autores puesto que ambas se complementan y añaden un carácter diferente a lo que entendemos por ABP.

Sánchez (2013) cita a Jones, Rasmussen y Moffitt, (1997) para definir ABP:

“El Aprendizaje Basado en Proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás” (p. 1).

En esta definición no se habla tanto de la vida real, pero el aspecto organizativo y autónomo toma especial relevancia. El ABP se caracteriza por la importancia del proceso, por la consideración del alumnado como sujeto partícipe y protagonista y por último, por la repercusión de este proceso en la sociedad, cuando es presentado a los demás.

Por otro lado, Hernando (2015) establece que el ABP es “una metodología educativa que integra contenido curricular con problemas o desafíos basados en experiencias reales y prácticas sobre el mundo, sobre el entorno de la escuela o sobre la vida cotidiana” (p.88). Además, también puntualiza que esta metodología ofrece al alumnado la oportunidad de enfrentarse a problemas de su vida cotidiana y de trabajar de forma autónoma y colaborativa con el resto.

Uno de los aspectos que consideramos más relevantes de esta definición, es el componente emocional del que se dota al ABP. La relación que se establece con los contenidos (el tema del proyecto y todo lo que le rodea) como con la forma de trabajar con ellos (la investigación, la puesta en común, etc.) y con la inclusión de las experiencias de la vida cotidiana, conecta al alumnado emocionalmente con el proyecto y por lo tanto hace de este aprendizaje algo mucho más significativo.

El ABP es pues, mucho más que la elección de un tema y, de hecho, se basa en multitud de conceptos, tales como: aprendizaje por descubrimiento, constructivismo, estrategias de investigación, motivación, significatividad, globalización, evaluación procesual, etc. (Diez Navarro, 2005; Hernández y Ventura, 2008; Pérez, Baeza y Miralles, 2008). A continuación, consideramos necesario explicar su relación con esta metodología y las razones por las que los consideramos, entre muchos otros, piezas claves del ABP.

Para Hernández y Ventura (2008) la organización de los proyectos de trabajo se basa en la globalización y el aprendizaje significativo. Estos dos conceptos están muy unidos a

Educación Infantil y a su currículum y por ello toman especial relevancia. Así, estos autores establecen la globalización como uno de los aspectos claves del ABP puesto que “las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje” (p.77).

De la misma manera, Pérez et al (2008) establecen que la forma en la que se desarrolla el aprendizaje en torno a un tema, utilizando a la vez conocimientos de todo tipo de áreas, hace del ABP una herramienta idónea para el aprendizaje integral, la **globalidad** característica de Educación Infantil. Con esta metodología se accede a multitud de contenidos educativos presentes en el currículum, pero se llega a ellos de una forma contextualizada y, por lo tanto, significativa, que hace de esta experiencia una oportunidad para que el alumnado comprenda mejor su realidad y el mundo que le rodea. El proceso de aprendizaje se torna en algo sumamente **significativo** y motivador pues, se desarrolla en torno a la consecución de un objetivo tangible y deseado por el alumnado.

Tal y como afirman Bermejo y Ballesteros (2014), el ABP “facilita la **construcción** del conocimiento” (p.170). El ABP da sentido y conecta el aprendizaje del alumnado, le da la certeza de que sus conocimientos previos y aquellos que están aprendiendo tienen un por qué y una función para avanzar en el proyecto. Díez Navarro (1995) lo llama **aprendizaje interpersonal activo**. El aprendizaje se considera un proceso vivo, en el que la nueva información se enlaza con la anterior y cada persona realiza un proceso diferente, adecuándose a sus propias características y utilizando diferentes estrategias para asimilar los conocimientos nuevos.

El ABP aboga por poner en relieve el proceso de aprendizaje y por hacer al alumnado consciente de este. Esto supone una responsabilidad para el profesorado, que deberá encargarse de poner en juego una “estructuración mucho más abierta y flexible de los contenidos escolares” (Hernández y Ventura, 2008 p.77). Además, el ABP se caracteriza por la **evaluación procesual**: aunque se pueden realizar proyectos finales que supongan la culminación de todo lo aprendido a lo largo de estos, el proceso hasta llegar al objetivo final tiene tanto o más valor que el objetivo final en sí mismo.

Bermejo y Ballesteros (2014) consideran que el ABP propicia el acercamiento a la investigación. Con la utilización de esta metodología, la relación de contenidos se establece de forma natural, ya que el alumnado está **investigando sobre la práctica**, otro de los pilares del ABP definidos por Díez Navarro (1995). Todas las estrategias de investigación y conocimientos que poseen se utilizan para conseguir su propósito, que no es otro que la resolución de un problema, la respuesta a una pregunta o simplemente la elaboración de un trabajo común. Es

una forma de aprender en la que se reflexiona y se contrasta constantemente, en la que el alumnado está involucrado en un proceso de acomodación/asimilación constante.

Asimismo, Díez Navarro (1995) habla del último pilar básico del ABP: **identidad y diversidad**. Este principio se basa en la capacidad de esta metodología para incluir a todo tipo de alumnado proveniente de distintos entornos sociales y con diferentes tipos de inteligencia, así como experiencias personales. Además, de la inclusión de las familias, independientemente de su situación y características. En el ABP se aprovechan los conocimientos previos del alumnado y los de las personas que les rodean, estableciendo un intercambio de conocimientos y unos canales de comunicación que antes no estaban tan favorecidos (Hernández y Ventura, 2008).

De igual manera, cabe destacar el **carácter transformador** del ABP. Como dice De la Calle (2013), “El proyecto no se queda dentro del aula, tiene que salir de ella, buscar colaboradores externos, que bien pueden ser las familias, u otros compañeros docentes y sus alumnos, o personas externas e instituciones que consideremos que pueden aportar información al proyecto, pero también y, sobre todo, a aquellos a los que el propio proyecto les pueda interesar” (p. 9). Esto otorga a los proyectos desarrollados en el aula una finalidad más allá del aprendizaje de contenidos, ofrece una oportunidad de transformar la realidad en la que se ha desarrollado.

Para finalizar, consideramos necesario especificar las fases en las que se divide un proyecto a la hora de ponerlo en práctica en el aula. Kilpatrick, padre del ABP, estableció cuatro fases para dividir y organizar el proceso (citadas en Bermejo y Ballesteros, 2014, p.170):

1. *Elección de la actividad o problema concreto*. En esta fase se escoge la temática del proyecto. Esta puede ser elegida por el alumnado o por el profesorado. La opción de que sea escogida por el profesorado siempre debe estar conectada con un interés por parte del alumnado. Bien porque por las características del alumnado, sepa cuáles son sus intereses y quiera desarrollar algún tema que el alumnado considera interesante, bien porque es un tema de actualidad u otras muchas razones. Lo verdaderamente importante es que el alumnado se sienta parte del proyecto y para ello, el tema escogido debe ser motivador y pertinente para con el alumnado y su contexto.
2. *Preparación y/o planificación del proyecto*. En esta fase, el alumnado debe preguntarse qué es lo que quiere aprender sobre el tema escogido (objetivos) y cómo pueden llegar a conseguirlo. Durante esta fase, el alumnado puede realizar una lluvia de ideas y es tarea del profesor moderar, u otorgar a otra persona esa responsabilidad, y sacar un documento o una serie de objetivos que recojan las opiniones y las dudas del grupo. En esta fase el alumnado y el profesorado deberán hacerse preguntas como: ¿qué queremos

aprender? ¿qué queremos conseguir con la realización de este proyecto? ¿cómo vamos a conseguirlo? ¿qué recursos necesitamos?, etc.

3. *Ejecución del proyecto.* Esta fase está dedicada a la búsqueda de información, y la investigación constante y las actividades programadas o espontáneas que se realizan a lo largo de todo el proyecto. En este apartado también se incluiría el proyecto final, si lo hay, pues es una parte del proyecto como las demás y se enmarca dentro de la ejecución de este.
4. *Evaluación.* La última fase está destinada a la evaluación del proyecto. Aquí puede resultar pertinente realizar evaluaciones tanto externas como internas e incluso auto-evaluaciones. Las evaluaciones pueden realizarse con las familias, el centro, el entorno de la escuela, el alumnado y el propio profesorado. Aquí se pueden determinar cuáles han sido los puntos fuertes y débiles del proyecto, cómo se han sentido las familias y el profesorado durante el proceso, la valoración del tema elegido, así como el modo de llevarlo a cabo y más sugerencias que pueden servir de ayuda para otros proyectos en el futuro.

Tras definir las fases de los proyectos desarrolladas por Kilpatrick (citadas en Bermejo y Ballesteros, 2014) se concluye el presente apartado. Anteriormente se ha definido innovación educativa, se han desarrollado sus características, sus dimensiones y todo aquello que la rodea. Más tarde, se ha dedicado otro apartado al ABP, metodología innovadora en la que se centra este trabajo y la que se utiliza en el centro de estudio de este trabajo. También se ha definido ABP, sus características, sus pilares básicos e incluso las fases que delimitan su puesta en práctica. A continuación, se presenta un breve repaso de la legislación que regula la Educación Infantil y un análisis de aquellos apartados que tengan relación con el ABP y con los objetivos de este estudio.

4.3 JUSTIFICACIÓN LEGISLATIVA

Cuando se decide llevar a cabo una innovación educativa, o cualquier cambio metodológico, se debe tener en cuenta la pertinencia de este cambio para el alumnado y en relación con la legislación vigente correspondiente a la etapa. En este caso, el ABP supone una herramienta muy útil en infantil debido a que integra muchas de las características que se consideran indispensables en los principios metodológicos de esta etapa. A continuación, vamos a realizar un breve repaso de los documentos legislativos que rigen la Educación Infantil y analizaremos aquellos apartados que puedan tener relación con el ABP y sus características.

La ley que actualmente rige la educación es la *Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Aun así, el nivel de Educación Infantil sigue atendiendo a los principios de la ley anterior, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*.

Además de la LOMCE, el segundo ciclo de Educación Infantil está regulado por otros documentos legislativos:

- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Ed. Infantil.*
- *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Ed. Infantil.*

Por último, dentro de la comunidad de Castilla y León, encontramos más legislación para Educación Infantil:

- *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León.*
- *Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.*

En cada uno de estos documentos, hemos encontrado apartados que se relacionan con el ABP y con sus pilares básicos. Comenzaremos con la ***Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre***. En la LOMCE, en este caso recurriendo a la LOE, se desarrollan diversos artículos relacionados con características del ABP.

En el **Artículo 1**, en el que se exponen los principios de Educación Infantil, se encuentra los apartados g) y n): “El esfuerzo individual y la motivación del alumnado” y “El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (Boletín Oficial del Estado, 2006, p.15). Estos principios forman parte de las características del ABP que está basado en la motivación del alumnado por el proceso, así como su apuesta por el aprendizaje a base de la investigación constante a partir de estrategias.

En el **Artículo 14**, referido a la ordenación y los principios pedagógicos, se desarrolla un punto que establece la necesidad de que la metodología en este nivel se base en experiencias y en un ambiente que propicie la integración social, entre otras cosas: “6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego (...)” (BOE, 2006, p.22). Este aspecto es uno de los pilares básicos del ABP, pues con los proyectos, el alumnado trabaja de forma activa experimentando e investigando.

En el *Real Decreto 1630/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Ed. Infantil* también encontramos artículos que mencionan características relacionadas con el ABP. En el **Artículo 4**, referido a las áreas de conocimiento, se nombra la experiencia, la globalidad, el interés y el significado de las actividades: “1. Los contenidos educativos de la Educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.” (BOE, 2007 p.473). Aquí no podemos negar la relación que se establece con la forma de organizar los contenidos en los proyectos. El Aprendizaje significativo y la globalidad son piezas claves del ABP (Díez Navarro, 1995; Hernández y Ventura, 2008). Siempre se tratan temas que tienen significado para el alumnado, ya sea porque lo han elegido o porque el tema les interesa. Normalmente es un tema cercano, o del que pueden obtener información de su entorno familiar y social y las actividades que se realizan buscan desarrollar conocimientos y actividades a la vez que tienen un objetivo para el alumnado, que es la realización paso por paso de su proyecto.

Dentro del **Artículo 7** que desarrolla la evaluación, se detectan puntos en común con la evaluación que acompaña al ABP. Estos puntos son: “1. En el segundo ciclo de la Educación infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación”. (BOE, 2007 p.475). Podemos considerar que la evaluación que realice el profesorado durante el proceso de realización de los proyectos puede ser más exhaustiva, debido a que su papel en el desarrollo de este será de apoyo y no tanto de referencia, por lo que tendrá más disponibilidad para evaluar durante el proceso con diferentes instrumentos y técnicas, entre ellas, la observación directa y sistemática. Consideramos este apartado importante para justificar el uso del ABP ya que anteriormente hemos considerado la evaluación procesual (Díez Navarro, 1995) un pilar básico de esta metodología.

En el **Artículo 8** que desarrolla la Atención a la diversidad, habla en su punto 1 de la adaptación de la práctica educativa a las características del alumnado: “1. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.” (BOE, 2007 p.475). Otro de los pilares que establecía Díez Navarro (1995) del ABP era la “Identidad y diversidad”.

El *Decreto 122/2007 de 27 de Diciembre que regula el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil en Castilla y León* desarrolla los Principios metodológicos generales en los que habla de aprendizaje significativo, globalización e interacción social. Cuando habla de

aprendizaje significativo como un de “los principios que orientan la labor docente”, asegura que “deben propiciarse múltiples relaciones entre los conceptos para que, de manera activa, el niño construya y amplíe el conocimiento estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y lo nuevo que debe aprender, y dé significado a dichas relaciones” (Boletín Oficial Castilla y León, 2008, p.8). Esta afirmación, nos lleva a mencionar el constructivismo y el aprendizaje interpersonal activo, que Díez Navarro (1995) enunciaba como un pilar más del ABP. Con esta metodología, el alumnado va construyendo sobre su aprendizaje, elabora nuevos conocimientos a partir de los que ya posee y de las hipótesis que genera a lo largo del proceso de investigación que caracteriza al ABP.

También se menciona el principio de globalización, señalando que esta perspectiva se debe ampliar a todos los aspectos de la acción educativa. Por último, como se ha dicho antes, se refiere a la interacción social y menciona que “la relación entre iguales favorece, también, los procesos de desarrollo y aprendizaje y las actitudes de colaboración y de ayuda, unos aprendiendo gracias a la mediación de otros más capacitados y éstos estructurando su pensamiento en la medida que han de transmitir sus ideas de forma coherente para poder ser comprendidos” (BOCyL, 2008, p. 9). El debate, la lluvia de ideas y los procesos de decisión, entre otras acciones inherentes al ABP, propiciarán un desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado y fomentarán el desarrollo de un pensamiento más flexible, además de aumentar su tolerancia a la frustración.

En la **Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre Por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil**, se repiten algunos de los conceptos que ya se han mencionado en apartados anteriores que consideramos innecesario repetir. Estos apartados se desarrollan de manera extensa en el Anexo II de la Orden, correspondiente a las orientaciones metodológicas y para la evaluación, en el que se encuentran menciones especiales a aspectos como la atención a la diversidad, el enfoque globalizador y el aprendizaje significativo. Sin embargo, consideramos pertinente analizar otros aspectos relacionados con el ABP que aún no han sido mencionados en este apartado y que se desarrollan extensamente en la orden.

En el apartado de **Actividad infantil: la observación y la experimentación** (BOE, 2008 p. 1033), se habla de la necesidad del alumnado de aprender haciendo, manipulando y experimentando. Además, también alude a la necesidad de que el alumnado trabaje de forma autónoma, y así sea capaz de cooperar con sus iguales y de planificar su aprendizaje en la medida de lo posible. De este modo, el alumnado será capaz de ampliar su conocimiento sobre el mundo que le rodea. El trabajo autónomo, la cooperación y la importancia del mundo que rodea al alumnado son otras de las muchas particularidades que se fomentan cuando se pone en práctica el ABP en las aulas de Infantil.

Por último, consideramos conveniente destacar otro de sus apartados: **la educación infantil, una tarea compartida** (BOE, 2008 p. 1035). En este apartado se menciona la necesidad de abrir el aula y la escuela al mundo exterior, de colaborar con el entorno social para hacer al alumnado partícipe del contexto que le rodea. Consideramos que esto tiene relación con el ABP debido a que, como ya hemos mencionado anteriormente, el espíritu transformador y abierto del ABP convierte a los proyectos en oportunidades para conocer y colaborar con el entorno que rodea a la escuela y por lo tanto al alumnado (De la Calle, 2013).

Después de haber analizado los anteriores apartados, podemos establecer que la utilización del ABP se corresponde con las necesidades y particularidades de esta etapa, según afirman los documentos que la legislan. La singularidad de los principios metodológicos y la forma de organizar los objetivos y contenidos del nivel educativo que nos atañe es, de hecho, realmente compatible con esta metodología, en tanto que permite al profesorado establecer unos ritmos adecuados al nivel de cada clase y trabajar de forma globalizada, significativa, atendiendo a la diversidad del aula y colaborando con el entorno social y familiar, desarrollando la interacción social entre iguales, favoreciendo la experimentación y el aprendizaje activo, así como facilitando al profesorado la tarea de evaluar de forma procesual. A continuación, nos concentraremos de forma más exhaustiva en el papel del profesorado. Trataremos de desarrollar una visión de lo que se considera su perfil, el papel que debe desempeñar cuando asume la metodología del ABP y sus funciones y competencias establecidas por ley.

4.4 EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL ANTE LA ENSEÑANZA

Una vez analizados aquellos apartados de los documentos legislativos que tienen relación con los objetivos que nos hemos marcado para este estudio, consideramos necesario profundizar más allá de la legislación para conocer todo lo que rodea a la figura del profesorado de infantil. Para ello, a continuación, trataremos de adentrarnos en su papel y sus características tanto de forma general, como específica relacionándolo con la innovación educativa y el ABP.

El perfil del profesorado ha cambiado a lo largo de los años. Ya comienza a quedar atrás la imagen del profesorado entendido en letras y sabedor de todos los conceptos, única fuente de conocimiento. En la actualidad, el alumnado llega a las aulas con multitud de información recogida de los diferentes medios que tiene al alcance, con más experiencia en las nuevas tecnologías que el personal docente y, muy importante, con gran cantidad de información superficial y no contrastada. El alumnado de hoy ha cambiado y, por consiguiente, el profesorado de hoy también debe hacerlo (Paredes y De La Herrán, 2009). Poseer un saber enciclopédico ya no es una obligación del profesorado. Sin embargo, sí lo es posicionarse

críticamente ante el saber general y generar en el alumnado una necesidad de contrastar todo aquello que descubren a raíz de los medios de comunicación (Paredes y De La Herrán, 2009). Se puede decir entonces que el profesorado es el encargado de gestionar el conocimiento y de poseer la humildad de reconocer que no siempre va a saber más que el alumnado.

Trilla (1992) también pone en relieve la importancia de que el profesorado trabaje al servicio de unos determinados valores y que busque la forma de transmitirlos de una forma responsable y consciente. La práctica educativa no es neutra, la acción educativa está cargada de valores y es labor docente, transmitir y actuar acorde a unos valores reflexionados críticamente (Trilla, 1992 y Paredes y de la Herrán, 2009). La escuela puede fomentar valores que aún no están aceptados o que directamente contradicen a los establecidos por la sociedad (Paredes y de la Herrán, 2009). Es pues, tarea de la escuela y del profesorado buscar el equilibrio en la aspiración de preparar al alumnado para vivir en sociedad y a la vez para transformarla.

Díaz-Barriga (2010) nos conduce pues al dilema que presenta el cambio de paradigma del papel del profesorado: la contraposición entre el rol anterior, como sabedor de todos los conocimientos y, por otro lado, el acercamiento a los métodos más innovadores que buscan el aprendizaje colaborativo y de la mano del alumnado. Aun así, estas dos visiones tan contrapuestas están a la orden del día, si bien, en la actualidad, lo que más se pide al profesorado es que base su proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado y en la diversidad de éste, trabajando a su vez de una forma personalizada, pero atendiendo a las diferencias del gran grupo.

Díaz-Barriga (2010) propone diferentes soluciones para ayudar en este proceso de cambio del rol docente. **La formación del profesorado** y su actualización profesional son puntos clave para esta transformación, pues permiten al profesorado ponerse al día mientras están en su aula. Otra de sus propuestas reside en la **evaluación formativa de su práctica docente**. Esta evaluación puede dar respuesta a muchos de los interrogantes que se plantea el profesorado y además supone un trabajo constructivo si se realiza de la mano de compañeras y compañeros del mismo centro. Por último, es prácticamente imprescindible que la **comunidad educativa sea sinónimo de apoyo del cuerpo docente**. De esta forma, las evaluaciones, las formaciones y todos los cambios podrán darse en un clima de respeto, colaboración y apoyo, y propiciarán una evolución más natural y positiva.

Por otro lado, Paredes y De la Herrán (2009) utilizan dos perspectivas enfrentadas para definir a los diferentes tipos de profesorado: *la perspectiva técnica* y *la perspectiva práctica*. Estas dos perspectivas representan a distintos modelos de profesorado, si bien ya adelantamos que la que más se corresponde con la tendencia actual, como hemos explicado anteriormente de la mano de Díaz-Barriga (2010) es la perspectiva práctica.

Según Paredes y De la Herrán (2009, p. 60) La **perspectiva técnica** representa al profesorado como un aplicador de las leyes y las teorías de aprendizaje que otros profesionales expertos han diseñado. Desde esta posición, será mejor profesorado aquel que aplique de forma más fiel las teorías.

Desde esta visión, las teorías pedagógicas se enfocan como teorías a aplicar sin tener en cuenta el contexto y las características del alumnado. Las teorías operativas, se ocuparán de guiar al profesorado en técnicas de enseñanza y principios de intervención sin apenas estudiar o discutir de una forma crítica los diferentes métodos pedagógicos que se exponen (Paredes y De la Herrán, 2009). Paredes y De la Herrán (2009) llaman “prescripciones técnicas” a los libros y las guías del profesorado, que establecen un camino detallado de cómo actuar en el aula, qué contenidos y materiales utilizar, cómo evaluar, etc. Estos manuales producen una manera de educar homogénea para todo el alumnado que descontextualiza y minimiza prácticamente en su totalidad la acción del profesorado.

Sin embargo, la **perspectiva práctica** “concibe al profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica” (Paredes y De la Herrán, 2009, p.61). A partir de esta definición, se puede deducir que el profesorado tiene que preocuparse del contexto en el que va a desarrollar su práctica educativa y de desenvolverse en él de forma acorde al resto de personas que lo forman, así como de los conflictos de valor que pueden surgir durante su puesta en práctica y su interacción con el resto. Tal y como afirma Díaz-Barriga (2010), y en contraposición a la perspectiva técnica ya desarrollada, “los docentes son sujetos sociales y por lo tanto miembros de una comunidad educativa, por lo que resulta claro que el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas” (p.44).

Para la perspectiva práctica, cada contexto es un mundo y no hay una respuesta única que funcione en todos los ámbitos. De hecho, aun encontrándose en el mismo contexto, las personas que lo forman son diferentes y van cambiando movidas por circunstancias personales y sociales, por lo que la acción educativa tiene que ir transformándose a la par que las personas que forman su contexto para que continúe siendo una experiencia rica en aprendizajes y significativa.

Además de estas dos perspectivas que presentan Paredes y De la Herrán (2009), y la de Díaz-Barriga (2010), Bermejo y Ballesteros (2014) utilizan las características que consideran imprescindibles en el profesorado para definirlo: “mentor, tutor, orientador, diseñador, reflexivo, comunicador, constructivo, abierto, cooperativo, dinamizador, motivador, y organizador” (p. 81-82) son algunos de los rasgos que se enumeran y que hemos considerado que se relacionan más con el nivel de Educación Infantil, la innovación y el ABP. Entonces, como acabamos de

señalar, la figura del profesorado está formada por multitud de facetas, que lo convierten en un agente multidisciplinar cuyo objetivo debe ser ofrecer una enseñanza de calidad, individualizada e inclusiva, y relacionada con los avances de la sociedad actual (Bermejo y Ballesteros, 2014).

Además de estas características Bermejo y Ballesteros (2014) también definen el papel docente a partir de sus diferentes funciones: el profesorado como diseñador de situaciones de enseñanza-aprendizaje, como orientador y gestor de las relaciones inter e intrapersonales y, por último, como dinamizador de la convivencia educativa. Entonces podemos decir que para Bermejo y Ballesteros (2014) el profesorado puede definirse a partir de dos etiquetas: sus características como docente y sus funciones de cara al proceso de enseñanza -aprendizaje.

De todo ello, deducimos que la figura docente ha evolucionado y lo seguirá haciendo. Las diferentes perspectivas y corrientes que hemos presentado nos dan una ligera idea de lo que se espera en la actualidad del profesorado, pero ahora es el momento de centrarnos de forma más específica en el ABP. A continuación, dedicaremos un apartado a desarrollar cual es el papel que se espera del profesorado ante la metodología innovadora del ABP.

4.4.1 El profesorado ante el Aprendizaje Basado en Proyectos

Anteriormente, hemos visto, de la mano de algunos autores, el papel que debe ejercer el profesorado en la actualidad. En relación con el ABP, el rol docente está bastante relacionado con la mayoría de las características que se esperan del profesorado del siglo XXI, pero consideramos necesario describir a continuación, los requerimientos que el profesorado debe tener en cuenta si quiere poner en práctica el ABP en su aula.

Tal y como afirma Sánchez (2013) “El ABP no es una metodología para aquellos profesores a los que les gusta ser siempre el centro de atención” (p.2). El papel del profesorado es de acompañante, de gestor del aprendizaje, de guía del grupo. Entre sus principales cualidades podemos encontrar el manejo del grupo de clase, así como el conocimiento de las características del alumnado, la coordinación de la autoevaluación y la evaluación del proyecto (Restrepo, 2005).

En el ABP el profesorado acompaña al alumnado. El proyecto se “mueve” gracias al alumnado y el profesorado se encarga de ofrecer alternativas cuando éste se bloquea, de apoyar en el proceso de investigación, de reforzar y motivar, de reconducir al alumnado cuando se pierde en algún callejón sin salida... En definitiva, el profesorado se encarga de atender las necesidades del alumnado en un proceso marcado por la autonomía (Sánchez, 2013 y Restrepo, 2005).

Según Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997) citados en Sánchez (2013), las principales dificultades que encuentra el profesorado están relacionadas con aspectos como:

“tiempo, manejo de la clase, control, apoyo al aprendizaje de los alumnos, uso de la tecnología y evaluación” (p.3). Estas dificultades muestran que no sólo la puesta en práctica es el *quid* de la cuestión. La evaluación, que cambia drásticamente si la comparamos con una enseñanza tradicional, pues en este caso, las actividades son mucho más cualitativas y más difíciles de evaluar; la organización del tiempo, que se transforma también, pues con el ABP la preparación de recursos e incluso las modificaciones de la programación son mucho más constantes.

En general, el ABP en un primer momento genera dudas e inseguridades en el profesorado (Monell y Carbajo, 2011). Sin ir más lejos, el cambio radical del proceso de enseñanza-aprendizaje ya es un cambio perturbador en el aula que es necesario gestionar. Como ya se ha mencionado antes, el apoyo del resto de docentes y del centro educativo jugará un papel decisivo a la hora de superar estas incertidumbres.

A partir de ahí, todo el proceso estará condicionado por las decisiones que en cada fase del proyecto decida tomar el profesorado. Monell y Carbajo (2011) ofrecen diferentes alternativas en algunas de las fases del proyecto. En especial en una de las primeras decisiones, que marcará el carácter del proceso: la elección de tema o de la línea a seguir. Para ello, las autoras proponen tres opciones de actuación:

1. *Intervenir en la elección del tema marcando unas directrices.* Esta opción puede estar condicionada por las inseguridades del profesorado respecto a otros temas o por la sensación de pérdida de tiempo cuando el alumnado no decide de forma más o menos inmediata. Esta forma de actuar dará al profesorado la oportunidad de organizar el proyecto y pensar de antemano las actividades que podrán desarrollarse. Como dicen Monell y Carbajo (2011), se estará planificando “desde nuestras necesidades, que en este caso serían las de tranquilidad y seguridad” (p.31).
2. *Respetar las decisiones del alumnado, colaborando en el acotamiento del tema y motivando al alumnado en su elección,* pero sin intervenir excesivamente marcando todo el recorrido a seguir. Es una postura intermedia entre la primera opción de actuación explicada más arriba, y la que viene a continuación.
3. *Seguir las decisiones del alumnado sin límites ni acotaciones* (Monell y Carbajo, 2011). Esta forma de actuar puede resultar caótica y desordenada. Aun así, puede ser una opción válida cuando el alumnado ya tenga más experiencia en el ABP y sean capaces de establecer los límites de forma autónoma, auto-corregirse y dar marcha atrás cuando sea necesario.

Otro de los temas que nos proponen Monell y Carbajo (2011) es la decisión de acabar un proyecto. Establecen dos opciones posibles, bien que el proyecto contara con un objetivo muy definido que ya ha sido alcanzado o bien que se decida acabar porque ya no despierta

interés en el alumnado. El primer final del proyecto suele ser el más placentero, puesto que tanto el alumnado como el profesorado sienten la satisfacción de terminar aquello que empezaron. Sin embargo, el segundo final puede resultar más doloroso. Aun así, no debe considerarse ningún fracaso pues, como ya se ha insistido en apartados anteriores, la importancia del ABP está en los procesos y en el aprendizaje a partir de las investigaciones y el trabajo constante.

Por último, cabe destacar la importancia que tiene el *feedback* del entorno del proyecto. La evaluación de las familias y del centro educativo puede ayudar a mejorar muchos aspectos de los proyectos realizados y sobre todo, contribuyen a hacer del proyecto algo colectivo (De la Calle, 2013), algo de lo que toda la comunidad educativa y el entorno social del centro forma parte, reconoce y admira.

Ya hemos hablado del papel del docente de cara a la puesta en práctica del ABP, pero aún hay muchos más aspectos a tener en cuenta que relacionan el rol del profesorado y el ABP. El diseño del proyecto en relación con el currículo de Infantil, la planificación y la programación de aula o la coordinación docente, son aspectos intrínsecos en el papel del docente y que merecen especial atención cuando hablamos de una metodología innovadora. Para Hernando (2015), en el ABP, el profesorado está presente en tanto en cuanto se encarga del asesoramiento del alumnado, así como de la evaluación y la programación del proyecto. Al tener un papel menos activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede dedicar más tiempo a la evaluación del alumnado y a la constante *re-programación*. Cuando se pone en marcha un proyecto siempre está desarrollado de cara a la consecución de unos objetivos, al igual que busca desarrollar contenidos y experiencias variadas. Aun así, la programación siempre varía, pues una de las consecuencias del paso atrás que da el profesorado para otorgar más protagonismo al alumnado es que no siempre tiene control y conocimiento de lo que va a ocurrir.

El diseño de los proyectos puede corresponder al profesorado o al alumnado, pero en el caso del nivel de Educación Infantil suele desarrollarse de la mano del primero. En el ABP, el docente “diseña una secuencia instruccional con base en su conocimiento profesional, los contenidos del currículo y determinadas estrategias de enseñanza” (Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio, 2010, p.3). Así, según Álvarez et al (2010) el profesorado además de acompañar en el proceso al alumnado, debe tener en cuenta el currículum, integrar los contenidos y objetivos correspondientes a la etapa, preparar los recursos necesarios, así como organizar y secuenciar las actividades que vayan a realizarse. No podemos olvidar, además, como ya se ha mencionado, el requisito indispensable para que el ABP tenga sentido y una evolución satisfactoria: la evaluación. La evaluación de los proyectos y del alumnado también es

responsabilidad del profesorado, aunque esta pueda acompañarse de autoevaluaciones del alumnado, evaluaciones externas o de las familias.

Como conclusión, podemos establecer que el profesorado que se enfrenta al ABP tiene la obligación de modificar multitud de aspectos que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, todos estos cambios y responsabilidades ¿forman parte de lo que se entiende que debe ser el profesorado? A continuación, realizamos un breve repaso de la legislación que regula el papel del profesorado y sus funciones para aclarar si todas las responsabilidades que recaen sobre el profesorado cuando decide poner en práctica el ABP forman parte en realidad de sus funciones y competencias como docente.

4.4.2 Funciones del profesorado según LOE y LOMCE

El objetivo principal de este estudio es “establecer las debilidades y fortalezas del ABP en relación con el profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil”. Para poder establecerlas, es necesario conocer cuál es el papel que los documentos legislativos otorgan al profesorado de este nivel educativo. Es por ello que consideramos necesario desarrollar un apartado en el que analicemos, desde el punto de vista de los objetivos de este estudio, las funciones que se establecen por ley para el profesorado.

Las funciones del profesorado desarrolladas en el artículo 91, que fueron articuladas por la LOE en 2006 y siguen teniendo vigencia con la LOMCE desde el 2013, perfilan el papel del profesorado. A continuación, analizaremos estas funciones y las contrastaremos con los objetivos de nuestro estudio.

La primera función que se define es la de “la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados” (LOE, 2006, p. 61). A partir de esta función, podemos establecer que siempre que la coordinación de centro o de nivel escoja una forma de trabajar, el profesorado deberá tenerla en cuenta y actuar en consecuencia (Paredes y De la Herrán, 2009). De esta forma, la elaboración de proyectos y actividades de forma conjunta, deberá siempre velar por cubrir de forma general aquellos contenidos y objetivos presentes en las áreas de aprendizaje, para que más tarde, cada nivel pueda adaptarlo a su desarrollo. La coordinación que se establece entre el equipo docente aquí, busca elaborar un punto común y ponerlo en práctica de forma semejante en las aulas, sin olvidar las características propias de cada una de ellas.

La segunda función (“b”, LOE, 2006, p. 60) que se atribuye al profesorado es la obligación de evaluar, tanto el proceso de aprendizaje del alumnado, como los procesos de enseñanza. Aquí entra en juego la distribución del tiempo para realizar las tareas que debe llevar a cabo el profesorado. La evaluación es una necesidad básica de la enseñanza y no se puede dejar atrás durante la puesta en práctica de los proyectos. De hecho, una de las ventajas de la

utilización de esta metodología, como ya hemos señalado, es la facilidad que supone realizar una evaluación procesual debido a la posición que adquiere el profesorado durante el proyecto (Hernando, 2015). La gran dedicación temporal que supone la preparación del proyecto tiene aquí su recompensa, pues a medida que el alumnado va desarrollando el proyecto, el papel más secundario del profesorado le permite realizar una evaluación más exhaustiva y exacta. Además, dentro del amplio abanico de la evaluación también es competencia del profesorado participar “en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros” (“j”, LOE, 2006, p. 61). Estas evaluaciones, sobre todo las externas al centro, que no contemplan el tipo de metodología que se pone en práctica en cada centro, ni en cada aula, se pueden convertir en un gran reto para un colegio que ponga en práctica el ABP. Es realmente importante que los contenidos y objetivos, así como los diferentes aspectos que se detallan en los currículos, se trabajen en el aula para que las evaluaciones externas no sean un impedimento para desarrollar prácticas innovadoras.

Las tres funciones siguientes (“c”, “d” y “e”, LOE, 2006, p. 60) están referidas a la tutoría y orientación, tanto de su aprendizaje como académica o profesional, y a la atención al desarrollo general del alumnado. De estas tres funciones destacaríamos la orientación del aprendizaje, que en el ABP toma una importancia más que relevante pues su papel es conducir y orientar al alumnado, tanto de forma colectiva como individual. El ABP permite que las actividades estén más contextualizadas con el alumnado y a su vez, que sean de diferentes niveles y que el profesorado desarrolle distintas estrategias para dar cabida en el aula a los diferentes niveles de desarrollo y adaptar la práctica docente de forma mucho más individualizada (Díez Navarro, 2005).

La siguiente función (“k”, LOE, 2006, p. 61) detalla el compromiso que debe tener el profesorado con “la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”. La utilización de metodologías innovadoras supone la necesidad de investigar continuamente sobre su eficacia, las posibilidades que supone para un centro o para un aula determinada, etc.

Promoción, organización y participación en actividades del centro complementarias, y la coordinación para que estas se desarrollen en un clima de respeto y tolerancia, son aspectos que se detallan en las cuatro funciones siguientes (“f”, “g”, “h” e “i”, LOE, 2006, p. 60-61). Aquí, volvemos a destacar, como no podría ser de otra manera, la necesidad de una coordinación entre el equipo docente y el directivo, para que los proyectos que se pongan en práctica en todo el centro sean beneficiosos para el alumnado y su contexto.

Las funciones que establece la LOMCE (LOE, 2006 p. 60-61) nos permiten conocer hasta donde llegan las obligaciones del profesorado, pero aún hay más. El papel del profesorado

también se puede medir por las competencias que debe poseer como agente educador. A continuación, haremos un breve repaso por las competencias del profesorado y analizaremos su posible relación con los objetivos de nuestro estudio.

4.4.3 Competencias profesionales del profesorado

Además de las funciones reflejadas en la LOMCE, el profesorado está perfilado por otro tipo de documentos. Si en el apartado anterior hablábamos de sus funciones como profesionales, ahora nos referiremos a los requerimientos formativos que deben poseer para ejercer su función docente de una forma adecuada: las competencias del profesorado. A lo largo de la evolución de la educación, la cuestión de formación del profesorado también ha sufrido grandes cambios. Para que el estilo de enseñanza-aprendizaje se produzca de la forma que deseamos, es imprescindible que el profesorado que se encarga de llevarlo a cabo tenga la formación específica y necesaria para ello. Debido a ello, a continuación, tomamos como referencia el Modelo de Competencias del Profesorado elaborado por el Grupo de trabajo colaborativo de la red del Profesorado de Castilla y León (Centro Superior de Formación del Profesorado, s.f.) para establecer la relación de estas competencias con los objetivos de nuestro estudio.

Antes de comenzar a exponer estas competencias, consideramos imprescindible definir competencia. Dentro del mismo documento mencionado en el párrafo anterior, encontramos esta definición: “competencia es el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos” (CSFP, s.f. p.8). Las competencias del profesorado se clasifican en cinco áreas: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Dentro de cada una de estas áreas encontramos una o más competencias. A continuación, nombraremos todas ellas y desarrollaremos aquellas que tengan relación con nuestros objetivos.

Dentro del ámbito “Saber” encontramos la “**Competencia Científica**” (CSFP, s.f. p.9), vinculada con el conocimiento y la forma de administrarlo. Esta competencia puede estar relacionada con la puesta en práctica de los proyectos y la capacidad que debe tener el profesorado para gestionar el conocimiento, que se presenta con las diferentes actividades que se realizan durante el proceso de elaboración del proyecto (Hernando, 2015; Monell y Carbajo, 2011; Sánchez, 2013 y Restrepo, 2005).

Para presentar la siguiente competencia, tenemos que cambiar de ámbito. La “**Competencia Intra e Interpersonal**” se encuentra dentro del ámbito “Saber ser” (CSFP, s.f. p.9) y alude a la propia persona y su forma de relacionarse con el resto. Esta competencia es imprescindible para el ABP, pues la relación con las familias y con el resto de profesorado, así

como con el equipo directivo, puede determinar el rumbo que siga el proyecto de aula (Tejada y de la Herrán, 1995).

En el siguiente ámbito “Saber hacer qué”: (CSFP, s.f. p.9-10) encontramos tres competencias: “**Competencia didáctica**” (CSFP, s.f. p.9), “**Competencia organizativa y de gestión**” (CSFP, s.f. p.9) y “**Competencia en gestión de la convivencia**” (CSFP, s.f. p.10). La primera de ellas se relaciona con multitud de nuestros objetivos de estudio: el proceso de la puesta en práctica, la disponibilidad de recursos y la elaboración de materiales didácticos e, incluso, el tiempo que dedicamos a las programaciones, son aspectos que se incluyen aquí. Esta competencia señala que el profesorado debe ser capaz de desarrollar de forma óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que le rodea. Las dos siguientes siguen en la misma línea, pero llevando más allá todo lo que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad de la organización del centro y de los equipos y las habilidades personales que influyen en esta. Así, podemos establecer que este ámbito se desarrolla con los cuatro últimos objetivos de nuestro estudio, aquellos que se refieren a la coordinación y las relaciones que se establecen en torno a ella, la relación con las familias y la puesta en práctica de los proyectos.

Las competencias que vienen a continuación, se encuentran dentro de un ámbito diferente, pero están relacionadas con los mismos objetivos señalados en el párrafo anterior. Es por ello que tan sólo las mencionaremos. Estas competencias son: “**Competencia de Trabajo en Equipo**” y “**Competencia en innovación y mejora**”, dentro del ámbito “Saber hacer cómo” (CSFP, s.f. p.10). Las otras dos competencias que se incluyen en este ámbito no tienen una relación directa con nuestros objetivos, por lo que también procederemos a su única mención: “**Competencia Comunicativa y Lingüística**” y “**Competencia Digital (TIC)**” (CSFP, s.f. p.10).

Finalmente, nos encontramos con la “**Competencia Social-Relacional**” ubicada dentro del último ámbito, “Saber estar” (CSFP, s.f. p.10). Esta competencia nos vuelve a dirigir hacia el objetivo de la relación con las familias, puesto que se centra en las relaciones que se establecen con la comunidad del centro, y en nuestro caso, las familias del alumnado. Así, podemos establecer que la relación con las familias es uno de los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la familia, la escuela y el alumnado forman un eje poderoso e imprescindible.

El papel del profesorado está delimitado por multitud de características, documentos oficiales y teorías como ya hemos visto en este apartado y en los anteriores. A partir de aquí ya podemos decir que tenemos una idea aproximada de lo que significa ser docente. A continuación, procederemos a analizar el contexto de nuestro estudio y los resultados obtenidos con nuestra recogida de datos.

5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

El presente apartado, denominado “Diseño y desarrollo del estudio” se divide en diferentes partes. En un primer momento realizaremos una aproximación contextual del centro en el que se ha desarrollado este estudio y de sus participantes. Después, procederemos a desarrollar la metodología que sigue el centro, así como la que se pone en práctica en el aula en el que se ha desarrollado parte del estudio. Más tarde, describiremos brevemente las técnicas y los instrumentos que hemos utilizado en el estudio para finalmente realizar una recopilación de los resultados obtenidos, así como un análisis de estos.

5.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO

El centro de Educación Infantil y Primaria Kantic@ Arroyo es un colegio de titularidad pública y de línea tres ubicado en el municipio de Arroyo de la Encomienda, situado a escasos kilómetros de la capital vallisoletana.

Sus principales señas de identidad son la inclusión, la innovación educativa, la coordinación interna y la participación con las familias. Estas señas de identidad se especifican en diferentes proyectos y planes, tales como el proyecto de Autonomía de Centro MUMAI (Música como Medio de Aprendizaje Integral), el proyecto CIP (Convivencia, Inclusión y Participación), así como la educación emocional y la formación permanente del profesorado, donde se incluye el ABP y otras formaciones como *Mindfulness*, Matemáticas ABN y el Proyecto LÒVA (La Ópera como vehículo de Aprendizaje) (PEC, s.f.). Aun así, aquellos que destacan más son los proyectos de innovación educativa de MUMAI y de ABP.

El volumen de profesorado del centro es de 38 profesoras y profesores, incluyendo a especialistas, además de la directora, la secretaria y el jefe de estudios. El alumnado se divide en diez aulas de educación infantil y dieciséis de primaria, con un total de 618 niñas y niños, 247 de Educación Infantil y 371 de Educación Primaria. (PGA, 2016).

5.2 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Para la realización de este estudio hemos contado con la participación de las profesoras tutoras del nivel de Infantil y el alumnado de una de las aulas de tres años. A continuación, desarrollamos brevemente las características de estos dos grupos y explicaremos en que ha consistido su participación en este estudio.

5.2.1 Profesorado de la etapa de Educación Infantil

El profesorado que ha formado parte de este estudio está compuesto por las profesoras tutoras del nivel de Educación Infantil: tres profesoras tutoras del nivel de tres años, otras tres

de cuatro y, por último, cuatro de cinco años. Una de estas cuatro aulas corresponde a un aula desplazada del centro Margarita Salas. Para realizar este estudio, hemos entregado un cuestionario anónimo a las diez profesoras de las cuales ocho lo han respondido y hemos realizado una observación participante en una de las aulas, el aula en la que he realizado mis prácticas.

5.2.2 Alumnado de Infantil

Para realizar este estudio hemos contado con la participación de 14 niñas y 11 niños de 3 y 4 años, pertenecientes a una de las aulas de 3 años del centro Kantic@ Arroyo y en la que yo he desarrollado mi Prácticum II. Su participación en el estudio ha sido en calidad de observados, pues tanto la realización del Prácticum II como del presente estudio requerían de una observación participante del día a día en el aula.

En cuanto a las características del grupo, podemos decir que el alumnado tiene claras diferencias entre sí, como no podía ser de otra manera. En el mismo grupo encontramos niñas y niños que aún tienen dificultades utilizando determinadas habilidades sociales y motrices con fluidez mientras que otras niñas y niños aún no reconocen su nombre o tienen problemas con el control de esfínteres. Las habilidades están repartidas entre las diferentes personas, por lo que apenas hay casos de alumnado que se encuentre *retrasado* en todas las áreas a evaluar por igual. Cabe destacar el caso de una de las alumnas del grupo que tiene una discapacidad visual prácticamente total. Aun así, su desarrollo es similar al del resto de niñas y niños, salvo por algunas peculiaridades relacionadas con su discapacidad. Por lo demás, al ser el primer año de escolarización y situándonos entre mediados del segundo trimestre y finales del tercero, las diferencias en cuanto a las áreas son comprensibles y parte de ellas se han ido uniformando a medida que ha avanzado mi estancia en las prácticas.

Después de describir a los grupos participantes de este estudio, continuaremos con una breve descripción de la metodología del centro para después proseguir con una explicación más específica de la metodología del aula de 3 años en el que he realizado la observación participante. Este apartado es de vital importancia pues es la pieza clave de nuestro objetivo de estudio del presente TFG.

5.3 METODOLOGÍA DE TRABAJO EN EL CENTRO

Como ya hemos adelantado en la introducción de este capítulo, en este apartado realizaremos una breve explicación de la metodología que se sigue en el centro, así como una descripción más detallada de la metodología del aula en la que se ha realizado el presente estudio.

5.3.1 Metodología del centro

En el CEIP Kantic@ Arroyo apuesta por la innovación y por aunar las estrategias, metodologías y dinámicas para que el profesorado trabaje en una línea común y el equipo directivo guíe el camino para facilitar el aprendizaje del alumnado y satisfacer sus necesidades (PEC, s.f.). El centro lleva a cabo multitud de proyectos innovadores, pero su principal seña de identidad es el ABP y la música. Desde sus inicios, el colegio ha apostado por el desarrollo de actividades vinculadas con la música y, de hecho, en la elaboración de sus proyectos ésta siempre se ha tenido muy en cuenta como un aspecto integrador y favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Proyectos está presente en todos los niveles del centro. En los niveles de Primaria, la asignatura de Lengua no tiene libros de editoriales y los materiales y las actividades del proyecto se trabajan en el espacio de esta asignatura. Además, se realizan actividades a nivel de centro y también se busca armonizar los contenidos y las actividades del resto de asignaturas con el proyecto del colegio. En el nivel de Infantil, el proyecto está presente en la mayoría de actividades que se realizan puesto que no se utilizan libros de editoriales y la programación se vuelca entonces en el proyecto que se esté trabajando. A nivel de centro se realizan multitud de actividades complementarias relacionadas con el proyecto, lo que infiere una sensación de unidad de todos los niveles y de proyecto común de centro.

5.3.2 Metodología del aula (basada en ABP)

La metodología del aula de educación infantil es la base del análisis de las consecuencias para el profesorado. Es imposible tratar de analizar cuáles son las consecuencias de esta metodología sin conocer cómo se trabaja en el aula. A partir de la metodología, podremos establecer la forma de trabajar del profesorado y la implicación que supone cada una de las fases del desarrollo de un proyecto.

Para desarrollar la metodología del aula de Educación Infantil consideramos necesario describir como es una jornada escolar tipo, en este caso en un aula de tres años. Esta jornada escolar tipo se encuentra en el Anexo II. A continuación, procederemos a describir el proceso de los proyectos, analizando sus fases y su conexión con los aspectos teóricos que se han desarrollado en apartados anteriores.

Los proyectos que se han llevado a cabo durante la realización del Prácticum II han estado desarrollados en el marco del proyecto general: “El Arte de emonionARTE”. En el primer trimestre se han trabajado las artes escénicas y la danza, en el segundo, la pintura y la escultura y en el tercero, la música. Además, con motivo del día del Libro, durante la semana del día del Libro y la siguiente, todas las estudiantes de prácticas de Infantil hemos puesto en

práctica un mini-proyecto sobre Gloria Fuertes, como celebración del centenario de su nacimiento y como parte del Prácticum II. Todos estos proyectos se han elaborado de acuerdo a las fases que se van a explicar a continuación.

Como ya hemos explicado en apartados anteriores, las fases de los proyectos de Kilpatrick (citadas Bermejo y Ballesteros, 2014, p.170) son la base para las que se utilizan en las aulas de Infantil. Estas fases son: presentación del proyecto, ¿Qué queremos aprender?, Ejecución del proyecto y Evaluación del proyecto. En el Anexo III se encuentra una tabla que recoge las fases del proyecto en comparación con las elaboradas por Kilpatrick acompañada de una breve explicación de lo que supone cada una de ellas.

Con del desarrollo de las fases que se ponen en práctica en las aulas de Infantil, podemos establecer que la forma de utilizar esta metodología es bastante fiel a lo que se entiende por ABP: el alumnado resuelve preguntas e investiga, con ayuda del profesorado, de su familia o del resto del grupo de clase; planifica parte de los aprendizajes, toma parte en procesos de decisión y elabora un producto final destinado a ser compartido con otras personas. Podemos decir entonces que, con la forma de poner en práctica el ABP que acabamos de desarrollar se fomentan aspectos que hemos relacionado previamente con esta metodología, tales como: significatividad, globalización, constructivismo, aprendizaje por descubrimiento, estrategias de investigación y motivación.

Tras conocer cómo se trabaja en las aulas de Educación Infantil, pasaremos al siguiente apartado en el que se desarrollarán de forma escueta cuáles han sido las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos, lo que nos ayudará a entender y “establecer las debilidades y fortalezas del Aprendizaje Basado en Proyectos en relación con el profesorado del 2º ciclo de Educación Infantil”, nuestro principal objetivo del TFG.

5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Antes de comenzar con la presentación de los resultados obtenidos y el análisis de estos, consideramos imprescindible describir las técnicas e instrumentos utilizados para recogerlos. A continuación, realizaremos una breve presentación de las técnicas utilizadas: el análisis de documentos del profesorado, la observación participante y el cuestionario diseñado *Ad Hoc*.

5.4.1 Observación participante

Cuando hablamos de observación participante, nos estamos refiriendo a una estrategia de investigación cualitativa, pero también a una técnica de recogida de datos dentro del aula, en la que el sujeto observador, en este caso yo misma, se encuentra en el contexto natural de aquello que quiere observar (Fuertes, 2011).

Además, la observación también ha sido participante y directa, pues como observadora he estado en contacto con las personas a observar. El único instrumento utilizado para la recogida de datos de la observación ha sido el diario de prácticas (ver un ejemplo del diario en el Anexo IV), en el cual he recogido el día a día del Prácticum II, así como aspectos que he considerado relevantes respecto a la puesta en práctica de los proyectos o a la metodología utilizada en el aula. El periodo de observación participante tuvo la misma duración que el Prácticum II, del 20 de Febrero al 19 de Mayo.

5.4.2 Cuestionario *Ad Hoc*

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos en el que se realizan preguntas estandarizadas y previamente diseñadas de forma estructurada (García, 2003).

Los cuestionarios han sido elaborados con el fin de responder a los objetivos específicos planteados al inicio del trabajo (página 3, apartado 3). Por ello, hemos diseñado preguntas tanto cerradas como semi-abiertas organizadas por áreas que se corresponden con los objetivos. Estas áreas son: el tiempo, cuyas preguntas se relacionan con el objetivo 1: los recursos a disposición del profesorado, que responden a cuestiones relacionadas con el objetivo 2; la coordinación de centro, relacionada con los objetivos 3 y 4; la puesta en práctica del ABP, en relación con el objetivo 5; la participación de las familias ante el ABP, relacionada con el objetivo 6 y, por último, un área de preguntas relacionadas con el ABP de manera general.

Con el fin de que el cuestionario fuera lo más fiable posible, se decidió hacerlo anónimo. Aunque para su elaboración, el cuestionario estaba organizado por áreas, a la hora de compartirlo con las profesoras tutoras las preguntas fueron ordenadas aleatoriamente con el fin de obtener respuestas más variadas y sinceras, además de evitar que el cuestionario resultara demasiado denso. El cuestionario completo se envió a las diez profesoras tutoras de Educación Infantil mediante la aplicación de *Google Formularios*. Recibimos el cuestionario cumplimentado de ocho de las diez profesoras. La plantilla del cuestionario organizado por áreas está disponible en el Anexo V.

5. 5 ANÁLISIS Y RESULTADOS OBTENIDOS

Después de haber enumerado los diferentes instrumentos y técnicas de recogida de datos, pasamos a desarrollar los resultados obtenidos. Estos se han estructurado en base a las áreas que corresponden a los objetivos específicos del presente TFG para así hacer más comprensible su análisis. Como ya se ha expuesto, estas áreas son: la organización del tiempo, la disponibilidad de recursos, la coordinación docente, la puesta en práctica y la relación con las familias. El análisis se realiza a partir de las respuestas del cuestionario realizado por las

profesoras de Educación Infantil y se completa con los datos obtenidos de la observación participante. Además, se complementa con gráficos realizados a partir de las respuestas del cuestionario que se pueden ver en el Anexo VI. Tras el desarrollo del análisis de las áreas, procederemos a una re-interpretación de estos datos utilizando como filtro, las debilidades y fortalezas del ABP, que se encuentran organizadas en una tabla en el Anexo VII. Para realizar esta interpretación también se han utilizado algunos de los gráficos correspondientes a preguntas del cuestionario antes mencionado, que si bien no pertenecen a ninguna de las áreas que se habían seleccionado (Anexo VI, apartado “Otros”), resultaban de interés para este análisis.

5.5.1 La organización del tiempo

Desde el principio hemos considerado que la organización del tiempo es un aspecto clave para analizar la eficacia del ABP. Por ello, hemos querido conocer cuál es la opinión de las profesoras de Educación Infantil en relación con su organización (tabla “Organización del tiempo” Anexo VI).

Cinco de las ocho encuestadas consideran que el tiempo que las supone utilizar la metodología ABP es bastante provechoso. Por otro lado, **dos consideran que lo es poco y una mucho.** Dentro de esta pregunta se especificaban diferentes aspectos como planificación, puesta en práctica, coordinación, etc. que cargan la metodología ABP de diferentes dimensiones. A partir de esta primera pregunta, hemos realizado otras más concretas sobre el ABP y aspectos que se relacionan con él y con las demás áreas. En este caso, cuando preguntamos a las profesoras si consideran que **el tiempo que dedican al diseño de actividades es el adecuado a sus funciones como docentes, seis de las ocho están poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que dos lo están bastante.** En el nivel de Educación Infantil las profesoras dedican como mínimo una hora semanal para organizar todas las actividades de la semana, pero estas actividades ya han sido previamente diseñadas en la programación realizada al principio de cada uno de los niveles. A su vez, durante la fase de elaboración del proyecto, las profesoras de uno de los tres niveles de infantil se encargan de la elaboración de propuestas de actividades que se pueden llevar a cabo en el marco del proyecto para los tres niveles. Todo este tiempo podría invertirse en otras actividades si las profesoras usaran libros de texto de editoriales. Sabiendo que esta podría ser una posible solución, también realizamos preguntas en torno a sus preferencias en cuanto a la elaboración de materiales, que es otra de las consecuencias de diseñar de forma autónoma las actividades a llevar a cabo. Así, llegamos a conocer **que la mitad de ellas (4) están bastante de acuerdo con que podrían ahorrarse tiempo extra de trabajo si en vez de elaborar los materiales utilizaran libros de texto. La otra mitad (4),**

coincidía respondiendo *mucho* a esta misma sentencia. Sin embargo, ahorrarse tiempo extra de trabajo comprando los materiales ya fabricados o diseñados no es algo que no supiéramos ya, por lo que decidimos preguntar si preferían utilizar materiales de elaboración propia en vez de libros de texto, aunque esto supusiera mayor tiempo de trabajo. Pues bien, **la mitad (4) estaban bastante de acuerdo con esta afirmación, mientras que la otra mitad (4) se dividía a partes iguales en *poco* (2) de acuerdo y en *mucho* (2).** Por lo tanto, podemos decir que, en general, aunque el tiempo que dedican las profesoras a la elaboración de materiales es bastante amplio, la mayoría de ellas están de acuerdo con que esto sea así frente a la utilización de material de editoriales. Por otro lado, el diseño de actividades supone una carga mayor en cuanto a la distribución de su tiempo y consideran que esta carga no es adecuada a su papel como docentes.

Cabe destacar, **que seis de las ocho profesoras consideran que el tiempo que implica la coordinación tanto con el equipo directivo como con el resto de profesoras de infantil es bastante efectivo.** No obstante, las otras **dos consideran que lo es *poco*.**

Como última cuestión de esta área, decidimos preguntar a las profesoras si consideraban que alguna de las tareas relacionadas con el ABP ocupaba demasiado de su tiempo. **Las respuestas han sido variadas, pero hay coincidencias en torno a la elaboración de materiales (2) y preparación de proyectos (2).** Después, destaca la respuesta de otra de las profesoras que indica que, en general, **el trabajo por proyectos supone un esfuerzo continuo e inacabable puesto que con el final de un proyecto se enlaza el siguiente.** Aquí cabe destacar el cambio que realizaron las maestras en cuanto a la elaboración de los proyectos. En un primer momento todos los proyectos los organizaba de forma conjunta cada trimestre, pero esto suponía mucho trabajo para todas y además realizándolo tres veces por curso. Por tanto, decidieron repartirse cada uno de los proyectos por niveles, de tal forma que en el primer trimestre el equipo docente de uno de los niveles preparaba el proyecto para todas, el segundo trimestre otro y el tercero el último. Así, el gran esfuerzo que suponía preparar el proyecto se repartía entre el personal, pero también en el tiempo y no resultaba tan cargante.

A partir de todas estas respuestas podemos deducir que la organización del tiempo respecto al ABP es un aspecto complejo a analizar. Si bien, la mayoría de las profesoras consideran que la organización del tiempo respecto al ABP es provechosa, existen diferencias en torno al tiempo dedicado a determinadas actividades. Pero si una cosa podemos asegurar es que en lo que más coinciden las ocho profesoras es en que el tiempo dedicado a la coordinación es efectivo, prefieren elaborar materiales que utilizar libros de texto, aunque esto les suponga dedicar más tiempo a esta actividad y el tiempo invertido en el diseño de actividades no se ajusta a sus funciones.

5.5.2 La disponibilidad de recursos

La disponibilidad de recursos para poder llevar a cabo un proyecto es un factor clave que incidirá en la puesta en práctica. Por ello, uno de los objetivos que planteamos para este trabajo fue “identificar la disponibilidad de recursos para llevar a cabo los proyectos”. En el cuestionario que realizamos a las profesoras de Educación Infantil, incluimos una serie de ítems para poder estudiar este aspecto (tabla “Disponibilidad de recursos” Anexo VI).

Comenzaremos este análisis con las respuestas a una de las cuestiones que se abordó en el cuestionario: la dotación de las aulas y la asignación de recursos en relación con el ABP por parte del centro y del equipo directivo. **Cuatro de las ocho encuestadas coinciden poco con la afirmación de que el centro y el equipo directivo dotan y ofrecen recursos.** Mientras tanto, **las otras cuatro coinciden bastante.** Después, siguiendo por la misma línea, preguntamos a las profesoras si **la disponibilidad de recursos es un elemento decisivo a la hora de diseñar actividades.** Pues bien, en esta pregunta ha habido respuestas de los cuatro tipos: **nada (1), poco (2), bastante (3) y mucho (2).** La dotación de recursos es un factor que está en un equilibrio moderado, pues las respuestas nos indican que la opinión está claramente centrada en los valores medios. Aun así, habiendo respuestas tan diferenciadas, no podemos identificar de forma correcta cual es el grado de disponibilidad de recursos a la hora de diseñar y poner en práctica los proyectos. Sin embargo, fruto de la observación que se llevó a cabo en el centro, podemos concluir que los recursos del centro eran suficientes. Si bien, la dotación en TIC no era excesiva ni mucho menos, la gestión de los recursos era bastante efectiva. Al no poseer material de editoriales, la adquisición de recursos para utilizar en los proyectos se produce de la mano de la cooperativa de familias. Esta cooperativa se encarga de gestionar el dinero que aporta cada familia para la compra de materiales y las compras que realizan las profesoras. Así, si las profesoras encontraban algún recurso necesario o beneficioso para la puesta en práctica de los proyectos, tenían la posibilidad de adquirirlo sin que esto supusiera un gasto extra para el centro o para las familias. Esta forma de organización no podría ser factible si también se compraran libros de texto, pues algunas familias no podrían permitirse un gasto a mayores.

Por otro lado, refiriéndonos de nuevo a los materiales elaborados en el aula en comparación con los que diseñan las editoriales, hemos hallado también diferencias de opinión. Mientras que en una pregunta sobre **la capacidad de adecuación al contexto que tienen los materiales diseñados en el aula prácticamente todas las respuestas han coincidido en bastante (5) y mucho (2), salvo un nada;** en la pregunta que se refería al aprovechamiento de los, materiales realizados, **la mitad (4) están poco de acuerdo con que estos sean aprovechados al máximo y la otra mitad (4) bastante de acuerdo.** En esta pregunta volvemos a encontrarnos en la misma situación desarrollada en el párrafo anterior: el aprovechamiento al

máximo de los materiales elaborados por el personal docente tiene una valoración media, lo que no nos permite apreciar cual es la realidad de este hecho. Por último, la llamativa diferencia de opiniones en torno a la pregunta que convertía a la disponibilidad de recursos en un factor clave del diseño, tampoco podemos sacar conclusiones evidentes, pues encontramos valoraciones en las cuatro consideraciones posibles. Aun así, podemos estimar que la mayoría de las encuestadas consideran a la disponibilidad de recursos si no un factor clave, al menos uno de los más importantes.

5.5.3 La coordinación docente

La coordinación docente es una de las áreas que más hemos querido desarrollar en este estudio. Es por ello que dos de nuestros objetivos están encaminados a analizar la coordinación: uno entre el equipo docente y otro con el equipo directivo.

Comenzaremos primero con la relación entre el equipo docente y el equipo directivo. Respecto a este tema, tres han sido las preguntas elaboradas en el cuestionario. La primera, referido a las facilidades que otorga la dirección para desarrollar el trabajo de las profesoras, ha tenido variedad de respuestas, aunque la mayoría son positivas: **cuatro de las encuestadas consideran que el equipo directivo da muchas facilidades para desarrollar su trabajo. Las otras cuatro se dividen en bastante (2) y poco (2).** La siguiente pregunta, formulada en negativo, también incide en la influencia del equipo directivo en la puesta en práctica de las maestras. **La mitad de las profesoras coinciden en que la relación de coordinación con el equipo directivo no perjudica nada (4) su forma de trabajo dentro del aula. La otra mitad considera que poco (4).** La metodología que se utiliza en el centro fue impulsada por el anterior equipo directivo. Esta propuesta, ha sido acogida por todo el profesorado, aunque no con el mismo grado de acuerdo. De hecho, aunque tan sólo hablando del profesorado de infantil, **cuando preguntamos a las maestras si los proyectos conjuntos con el centro favorecen su propia puesta en práctica de los proyectos de aula, seis de ellas contestan que bastante, dos mucho y por el contrario, una poco.** Cuando se implanta un cambio tan trascendente en un centro, es imprescindible que el equipo directivo sirva de guía y apoye al profesorado tanto en su formación continua como en su día a día en el aula. En este caso, el apoyo recibido por el equipo directivo parece ser positivo y alentador, aunque no todas las profesoras lo aprecian al mismo nivel. Para profundizar más en esta cuestión, hemos preguntado a las maestras si cambiarían algo de la coordinación entre ambos equipos (véase Pregunta 3, tabla “Coordinación docente”, Anexo VI). La gran mayoría de las profesoras no cambiarían nada de la coordinación actual. Sin embargo, una de ellas sugiere que se debería dar más apoyo al nivel de infantil

además de proporcionar una hora semanal, dentro del horario lectivo, para coordinarse de manera más eficaz.

En lo correspondiente a la coordinación entre docentes, hemos realizado preguntas para conocer si las profesoras entienden la **coordinación como un elemento de acompañamiento y apoyo: cuatro mucho, tres bastante y una poco** y **como medio para agilizar o simplificar el propio trabajo: siete bastante y una mucho**. Además, respecto a la **coordinación del diseño de las actividades**, las encuestadas han respondido positivamente al **reparto de esta tarea: seis bastante y dos mucho**; y a la creencia de que esta **coordinación promueve el intercambio de ideas: tres bastante y cinco mucho**.

Por último, destacamos la pregunta que destaca **la necesidad de la coordinación tal y como se desarrolla en este momento**, en esta pregunta **siete de las ocho encuestadas están muy de acuerdo (mucho: 7) y una de ellas bastante**. En esta pregunta también hemos preguntado cuáles son las razones de sus respuestas y si cambiarían algo relativo a la coordinación (véase Pregunta 2, tabla “Coordinación docente”, Anexo VI). La respuesta más repetida es que la coordinación es imprescindible para el ABP, además también se remarca que una coordinación como la que se realiza actualmente es indispensable si se quiere trabajar de forma unificada y a partir de objetivos desarrollados de forma conjunta. Para finalizar, distinguimos una de las respuestas en las que se afirma que la coordinación actual permite que haya un buen clima entre las compañeras. Además de las razones, como ya hemos dicho antes, también hemos preguntado por los cambios que realizarían en esta coordinación. El tiempo es el factor que más se incluye en las respuestas (cinco de las ocho respuestas). Como indica una de las encuestadas, al no tener libros de texto, se debería dotar de más tiempo al profesorado para coordinar todas las actividades y los objetivos y contenidos a trabajar ya que cuando se utiliza material de actividades esto no es tan necesario pues simplemente se acuerda seguir, en mayor o menor medida, el plan que proponen las editoriales.

5.5.4 La puesta en práctica

La puesta en práctica de los proyectos es un aspecto muy importante del proceso del ABP y en su análisis podemos evidenciar la calidad del trabajo previo a ellas. En relación a la afirmación de que **la puesta en práctica difiere ampliamente de la planificación, todas las maestras han coincidido en poco (8)**. Esto tiene su explicación: en educación, y más en Infantil, siempre se habla de “programación viva” pues todo lo que se programa y acuerda siempre debe tener un margen para los imprevistos, los cambios o para la adaptación de estas programaciones al grupo de clase. Aunque las tres profesoras de tres años tengan las mismas

actividades y los mismos materiales, su grupo de alumnado difiere en muchas características por lo que no se puede esperar que toda la programación se ponga en práctica de la misma forma.

Las dos siguientes preguntas están estrechamente conectadas. Su función era evidenciar cómo perciben las maestras los imprevistos dentro de la puesta en práctica de los proyectos. De esta forma, realizamos la misma pregunta dos veces, una relacionando a estos imprevistos con “elementos positivos” y a la otra con “problemas” (véanse Figuras 20 y 21 de la tabla “Puesta en práctica” en el Anexo VI). Pues bien, en la primera, **la mayoría de las maestras (6) coincidieron bastante con la afirmación de que los imprevistos suponían elementos positivos en los proyectos y el resto (2) mucho**. Debido a ello podríamos considerar que en general, los contratiempos se valoran como algo positivo que enriquece la puesta en práctica, y, como mencionábamos antes, convierten la programación “estática” en programación “viva”. Esta afirmación, se ratifica con las respuestas extraídas de la otra pregunta, la que identificaba los imprevistos con “problemas”: **la gran mayoría de las profesoras coinciden poco (6) y nada (1) con la relación imprevisto-problema**. Sin embargo, **una de ellas declara estar bastante de acuerdo con esta relación**. Entonces, podemos deducir que, en general, la espontaneidad no supone un impedimento al equipo docente de Educación Infantil. Durante mi estancia de prácticas en el centro, pude comprobar como los acontecimientos inesperados se analizaban con calma y se intentaban transformar siempre en algo positivo, en algo de lo que aprender. En cuanto a los proyectos, era muy común que constantemente se realizaran dinámicas o actividades improvisadas a raíz de un comentario del alumnado o de un objeto que se había traído de casa relacionado con el tema.

Por último, todas las respuestas **coinciden bastante (4) y mucho (4) a partes iguales en que su estilo de enseñanza es compatible con la metodología de ABP**. Esta declaración también nos ayuda a acercarnos más a nuestro objetivo, si bien, la visión de las profesoras es que han asimilado la puesta en práctica de los proyectos y la han acomodado a la suya propia.

5.5.5 La relación con las familias

La relación del equipo docente con las familias en el nivel de Educación Infantil es sumamente estrecha. Los primeros años de edad, las familias están mucho más volcadas en la educación de sus hijas e hijos y esto se transforma en una participación mayor en la escuela. Sin embargo, en este apartado nos gustaría analizar cuál es la relación que tienen las familias del alumnado con el ABP.

Todas las maestras **coinciden, bastante (4) y mucho (4), en que las familias tienen una opinión positiva del ABP en comparación con otras metodologías utilizadas anteriormente**. Por otro lado, todas las maestras **coinciden mucho (8) en que la participación**

de las familias es beneficiosa para esta metodología y, además, **cinco de ellas están bastante de acuerdo y tres mucho en que también supone una motivación extra para el alumnado.** Pero ¿por qué es beneficiosa para el ABP la participación de las familias? (Véase Pregunta 4, tabla “Relación con las familias”, Anexo VI) Pues bien, en el cuestionario recogemos multitud de respuestas diferentes: la importancia de la conexión familia-escuela, la motivación, la transmisión del espíritu investigador, el refuerzo de los proyectos, etc. Todos estos argumentos se relacionan entre sí, pues la participación de las familias en el nivel de infantil es imprescindible. En estas primeras edades la escuela y la familia son los principales.

La participación de las familias entonces se entiende como algo positivo para el alumnado y para el ABP, pero tenemos que plantearnos si lo es también para las profesoras. En los datos recogidos en el cuestionario queda reflejado que **siete de ellas consideran que conseguir su participación es bastante fácil frente a una que apunta que es poco fácil.** Por otro lado, queríamos conocer su percepción de cómo afecta a su práctica educativa esta participación. **Siete de ellas expresan que esta participación las ayuda bastante en la puesta en práctica de los proyectos, dos indican que las ayuda mucho y, por último, una de ellas manifiesta que poco.** Para esclarecer estas declaraciones nos remitimos a la pregunta de cuáles han sido los principales obstáculos que han tenido con las familias en relación con el ABP (Véase Pregunta 5, tabla “Relación con las familias”, Anexo VI). La disminución de participación a medida que crece el alumnado que comentan algunas de ellas contrasta con la excesiva participación que alude otra. Otra de ellas afirma que la participación de las familias depende de muchos factores. Cada año, las profesoras tiene que hacer frente a unas características diferentes, bien porque las familias ya no están tan motivadas, bien porque el tema no es de su interés, etc. De esta forma, la programación de las diferentes clases no siempre puede ser la misma, puesto que las familias que la componen participan y se relacionan con el proyecto de diferente manera. Además, otra de las profesoras señala que, dentro del grupo de clase, las familias que participan siempre suelen ser las mismas. Esto puede repercutir en la motivación de determinadas niñas y niños que no perciben de una forma tan integral los proyectos, al no considerarse un aspecto tanto del aula como de su hogar. También aluden a la falta de organización de sus colaboraciones que obliga a reprogramar continuamente y a veces de forma excesiva. Esto es así porque en algunas de las clases de Infantil, el afán por participar de las familias es tan grande que las profesoras tienen dificultades para cumplir los objetivos del proyecto. Por último, también se menciona que uno de los obstáculos que se encuentran con las familias es su afán por hacer las cosas “bien” que impide aprender al alumnado. Esto ocurre cuando las familias no se conforman con lo que pueden hacer sus hijas e hijos y además no conciben que lo importante de los trabajos que se realizan o de las cosas que traen al aula es que

el alumnado sepa lo que son y haya trabajado con ello, con ayuda de su familia sí, pero también con su propio trabajo.

5.5.6 Debilidades y Fortalezas del ABP

Después de haber realizado el análisis por áreas, y para exponer los resultados obtenidos que engloban todo el análisis, hemos realizado una tabla en la que se exponen las debilidades y fortalezas que hemos encontrado en el ABP a partir de nuestro estudio (véase Anexo VII). Como ya hemos señalado anteriormente, para obtener las debilidades y fortalezas, nos hemos basado en las observaciones realizadas a lo largo del Prácticum II, las respuestas al cuestionario de las áreas diseñadas y, además, otras respuestas del cuestionario que no pertenecen a ninguna de las cinco áreas de estudio, pues tienen que ver con impresiones generales de las profesoras respecto al ABP (véase Anexo VI, tabla “Otros”).

A continuación, concluimos este trabajo con el apartado de conclusiones en el que se incluye una pequeña síntesis de lo que ha supuesto todo este estudio, una recapitulación de los objetivos que nos planteamos al inicio del TFG así como una exposición de aquellos aspectos que nos habría gustado realizar de distinto modo.

6. CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo se ha pretendido conocer cuáles son las consecuencias del profesorado en Educación Infantil respecto a la metodología ABP, aspirando a que éste girara en torno a los ámbitos que rodean los objetivos específicos de este estudio. Así, se ha expuesto primeramente un marco teórico en el que se ha descrito todo lo que rodea al ABP y al profesorado. Para el desarrollo de este marco, se ha expuesto una pequeña aproximación de lo que es innovación educativa, así como sus principales características de la mano de diferentes autoras y autores. De la misma forma, se ha desarrollado un apartado referido al ABP. Además, también se ha especificado la pertinencia del uso de esta metodología, así como de la innovación en general, de la mano de la legislación vigente sobre Educación Infantil. Por otro lado, se ha esbozado un análisis del papel del profesorado en general y, en específico, de su papel en las innovaciones educativas y en el Aprendizaje Basado en Proyectos a partir de diferentes teorías y de la legislación educativa. Después de esta introducción teórica para situarnos en el plano de nuestro estudio, hemos pasado al diseño y el desarrollo de éste. Previamente al desarrollo, se ha introducido el contexto de este estudio, así como las herramientas que se han utilizado para ponerlo en marcha. Los resultados obtenidos y el análisis de estos han sido realizados a partir de las áreas diseñadas al inicio del proceso de las que se obtuvieron los objetivos específicos de presente TFG.

Las áreas que se han diseñado para orientar el proceso de este estudio han sido: la organización del tiempo, la disponibilidad de recursos, la coordinación docente, la puesta en práctica y la relación con las familias. Estas áreas han permitido dilucidar los aspectos que se ha considerado que podían ser susceptibles de convertirse, o bien, en objeto de flaquezas o bien raíz de una aplicación positiva y exitosa del ABP. Es por ello que han sido la base de los objetivos de este estudio.

Somos conscientes de las limitaciones y el corto alcance que tiene este estudio. Aun así, distinguimos que la utilización de diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos nos ha permitido obtener diferentes tipos de información cuya complementación nos ha servido para analizar de forma mucho más amplia nuestras áreas de estudio. Cabe destacar que la elaboración del cuestionario nos ha permitido diseminar los objetivos de forma más específica y así, obtener una información más precisa de la experiencia de las profesoras. Por otro lado, la observación participante ha sido de gran ayuda para este estudio pues por un lado ha sido el impulso para la elección de los objetivos específicos del estudio y por otro nos ha permitido perfeccionar la información de los cuestionarios.

En consecuencia, consideramos que hemos alcanzado los objetivos propuestos al inicio de este estudio. Hemos podido establecer las debilidades y fortalezas del ABP en relación al profesorado de un centro específico y si bien no consideramos que estas conclusiones puedan extrahirse de forma general debido a la dimensión de este estudio, creemos que hemos sido capaces de plasmar en el cuestionario las preguntas necesarias para analizar las áreas del estudio. Por lo que los resultados del cuestionario, en combinación con los obtenidos de la observación participante nos han permitido: analizar la eficacia de la distribución del tiempo, identificar la disponibilidad de recursos, describir las dificultades y fortalezas de la coordinación docente y de la puesta en práctica, así como conocer la relación con el equipo directivo y la opinión y participación de las familias ante el ABP.

Además, otro aspecto que se puede destacar de este estudio son las diferencias encontradas entre lo que se entiende por ABP o la forma de aplicarlo que hemos presentado en la parte teórica del estudio y lo que hemos observado y recogido en los cuestionarios. Así, podemos establecer discrepancias en torno a diferentes aspectos. Como anunciábamos en el apartado de “Profesorado ante el ABP” se especifica que el papel del profesorado es de apoyo, puesto que el alumnado es quien “mueve” el proyecto (Sánchez, 2013 y Restrepo, 2005). Pues bien, aunque sí que se puede considerar que el ABP permite al alumnado mayor autonomía y protagonismo que otras metodologías más tradicionales, también es cierto que en Educación Infantil el profesorado sigue teniendo un papel bastante central y dinamizador. El alumnado “mueve” el proyecto con su pasión y motivación, pero como dicen Álvarez et al (2010) el diseño de los proyectos, la integración de los objetivos y contenidos de la etapa, así como la secuenciación de actividades, entre otras tareas, contribuyen a que el profesorado siga teniendo bastante más control sobre el proyecto que el que se puede esperar en niveles posteriores. De hecho, otro aspecto que hemos mencionado en el marco teórico y que no coincide con la realidad observada es que el papel menos activo del profesorado permite dedicar más tiempo a la evaluación y a la re-programación (Hernando, 2015). Como hemos podido comprobar en el apartado de análisis de los resultados, el tiempo es uno de los factores que influye más en las respuestas negativas de las profesoras. Prácticamente todas ellas coinciden en que la falta de tiempo es un problema que las afecta como maestras.

Por último, y para concluir este trabajo, resulta imprescindible señalar qué aspectos se podrían haber desarrollado más profundamente o de otra manera. En lo que se refiere al capítulo del marco teórico, consideramos que su desarrollo ha sido el necesario. Se ha realizado una aproximación teórica de todos los elementos que tienen que ver con el ABP y con el profesorado de Educación Infantil, y, por tanto, ha supuesto una base sólida sobre la cual realizar el estudio. Sin embargo, dentro del estudio, estimamos que las técnicas y los instrumentos de recogida de

datos podrían haber sido más. La realización de entrevistas al equipo directivo, al equipo docente y a las familias habría supuesto un análisis mucho más exacto de las áreas de estudio y complementar de una forma más significativa las respuestas obtenidas del cuestionario. De la misma manera, la realización del cuestionario podría haber resultado mucho más global si se hubiera realizado a profesorado de Educación Infantil de otros centros. No obstante, consideramos que la proporción de este estudio ha sido el adecuado teniendo en las competencias, los objetivos y los contenidos que se establecen para el TFG del Grado de Educación Infantil.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M. y Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (5), 1-13.
- Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2014). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Boletín Oficial del Estado (2006). Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado n° 106*. MECD.
- Boletín Oficial del Estado (2007). Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado n° 312*. MECD
- Boletín Oficial del Estado (2007). Real Decreto 1630/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Ed. Infantil. *Boletín Oficial del Estado n° 4*. MECD.
- Boletín Oficial del Estado (2008). Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre Por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado n° 5*. MECD.
- Boletín Oficial del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” *Boletín Oficial del Estado n° 295*. MECD.
- Boletín Oficial de Castilla y León (2008). Decreto 122/2007 de 27 de Diciembre que regula el currículo de 2º ciclo de Educación Infantil en Castilla y León. *Boletín Oficial del Castilla y León n° 1*. Consejería de Educación.
- Cascales, A., Carrillo, M.E. y Redondo, A.M. (2017). ABP y tecnología en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 201-209.
- Centro Superior de Formación del Profesorado (coord.) (s.f.). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*.
- Comisión Intercentros responsable de la elaboración del proyecto de Plan de Estudios del Grado de Maestro –o Maestra- en Educación Infantil de la UVa (2010). *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- De la Calle, M. (2013). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 82, 7-12.
- De la Torre, (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. En *Educación*, 19, 7-18.
- Díez Navarro, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: De la Torre.
- Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. En *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237-257.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The School Jour*, 83, 393-414.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*. Recuperado de: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernando, A. (2015). ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?. En *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Martínez (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa?. En *Cuadernos de pedagogía*, 37, 78-82.
- Monell, F. y Carbajo, M. E. (2011). Trabajo por proyectos, ¿y los docentes?. En *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 30-33.
- Paredes, J. y De la Herrán, A (coords.) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, E., Baeza, C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-12.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. En *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Sánchez, F. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad Pedagógica*. Recuperado de: www.actualidadpedagogica.com/estudios_abp

- Sevillano, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y la enseñanza de calidad*. Madrid: MC Graw Hill.
- Tejada, J. y De la Torre, S. (1995). La innovación educativa en los centros educativos de Cataluña. En *Innovación Educativa*, 5, 99-114.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.

8. ANEXOS

ANEXO I. Tabla de justificación de competencias

ANEXO II. Jornada escolar tipo

ANEXO III. Fases de los proyectos

ANEXO IV. Ejemplo del diario de prácticas

ANEXO V. Cuestionario Ad Hoc organizado por áreas

ANEXO VI. Gráficos diseñados a partir de las respuestas de los cuestionarios y respuestas de las preguntas abiertas.

ANEXO VII. Tabla de Debilidades y Fortalezas ABP en relación al profesorado

ANEXO I. TABLA JUSTIFICACIÓN COMPETENCIAS

Orden ECI/3854/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil	
Apartado 3. Objetivos-Competencias que los estudiantes deben adquirir. (p. 53736)	Justificación
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	La observación participante, así como la elaboración de los cuestionarios, me han permitido conocer más profundamente la organización del centro y las relaciones que se establecen entre el profesorado. Además, en este estudio hemos relacionado la innovación educativa, así como el ABP con los cambios pedagógicos de las escuelas de hoy en día.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	A raíz de la elaboración de este TFG, he podido desarrollar de forma intensiva hábitos y destrezas de aprendizaje autónomo, pues he tenido que documentarme sobre el tema de este estudio y elaborar un trabajo con todo aquello que he leído, observado y recopilado de diferentes instrumentos de recogido de datos.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	Este TFG ha estado contextualizado en un centro educativo en el cual se aplican diferentes modelos innovadores. Hemos realizado un breve repaso de lo que significa innovar en la actualidad y, además, hemos contrastado con teoría y práctica las competencias del profesorado.

Orden ECI/3854/2007 Tabla de módulos mínimos que deberá incluir el plan de estudios (p. 53737)	Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid	
Módulo de formación básica	Competencias generales (p.20)	Competencias específicas A. De formación básica (p.25)
Observación sistemática y análisis de contextos: Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil. Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.	<p>3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:</p> <p>a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.</p> <p>b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.</p> <p>c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.</p>	<p>36. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.</p> <p>37. Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro</p> <p>38. Saber abordar el análisis de campo mediante metodología observacional utilizando las tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.</p> <p>39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</p> <p>40. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.</p>
JUSTIFICACIÓN		
<p>Para realizar este estudio me he valido de la observación participante, además de otras técnicas de recogida de datos. Con la utilización de esta técnica he recogido y analizado datos para cumplir los objetivos del TFG. Las conclusiones del presente trabajo también han sido posibles gracias a la observación participante que he realizado en el centro y en el aula. Además, la elaboración y análisis de los resultados del cuestionario enviado a las profesoras del nivel de Educación Infantil también ha sido un elemento clave para la recopilación de información, así como el análisis del contexto educativo.</p>		

Orden ECI/3854/2007 Tabla de módulos mínimos que deberá incluir el plan de estudios (p. 53737)	Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid	
Módulo de Prácticum	Competencias Memoria Generales (p.21)	Competencias específicas. C. Prácticum y Trabajo Fin de Grado (p.28)
<p>Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo de Fin de Grado: (...) Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</p>	<p>5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo. b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión. 	<p>4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</p>
JUSTIFICACIÓN		
<p>La realización de este TFG ha supuesto un estudio integral de lo que supone la innovación educativa en la actualidad concretamente en relación al profesorado de Educación Infantil. Para realizar este estudio he puesto en práctica estrategias de autoaprendizaje a partir de la lectura de artículos y libros relacionados con el tema de mi TFG. Además, aunque no se puede considerar una investigación como tal, considero que he trabajado de acuerdo a actividades de investigación tales como formulación y contrastación de hipótesis, formulación de objetivos de estudio, así como indagación teórica y relación con la práctica educativa observada en el centro de realización de prácticas.</p>		

ANEXO II. JORNADA ESCOLAR TIPO

La jornada escolar en el aula comienza siempre con el **saludo de “Buenos Días”**. Con esta dinámica se realiza el “acogimiento” en el colegio. Es una parte muy importante de la jornada escolar puesto que supone la transición del hogar al aula. La dinámica ha evolucionado a lo largo de mi estancia de prácticas. En un principio se realizaba mediante una canción de buenos días que incluía el nombre del alumnado y se acompañaba de palmas. De esta manera, el alumnado estaba sentado en asamblea y según se iba nombrando a cada persona, se pasaba un peluche con forma de corazón. Por último, se pasaba el peluche a la profesora y a mí. Desde el segundo trimestre esta dinámica se ha sustituido por un saludo general a toda la clase. Al finalizar la ronda de buenos días, se canta una canción de la misma temática para zanjar esta primera parte de la mañana.

La profesora procura realizar siempre **una ronda de palabras** si hay algún tema que puede resultar significativo para el alumnado, sobre todo al inicio de la semana. La profesora realiza una serie de preguntas a cada persona relacionadas con algún aspecto concreto: qué han hecho el fin de semana, de qué se han disfrazado en carnavales, etc. Aunque se dedique mucho tiempo a esta actividad, la profesora le da mucha importancia puesto que supone un momento de participación y de expresión oral delante de un público amplio y además nos da muestras de la expresión oral y el nivel de desarrollo del lenguaje espontáneo del alumnado.

A continuación, se realiza **el panel**. Primero, la persona encargada del día coge una varita y cuenta al alumnado. Tras contar de forma individual, sólo la persona encargada, se hace de forma colectiva. Después, la persona encargada verbaliza el número de niñas y niños que hay en el aula, la profesora pregunta quién falta y la persona encargada pone las fotos de las niñas y/o niños que faltan en clase en el panel de “la casita”. Tras esta actividad se pasa a decir el día que es, para ello la persona encargada recita una poesía y al finalizar dice el día de la semana que es, busca su nombre en las tarjetas con los días de la semana y lo coloca en el panel de la fecha. Hace lo mismo con el número del día, además de rodearlo y tacharlo en el calendario, y si se da el caso realiza la misma acción con el mes. Después se recita la poesía de los meses del año, se recuerda el mes en el que nos encontramos, así como la estación del año. Por último, se pregunta qué tiempo hace y coloca en el panel un sol, una nube, ambas, lluvia, etc. dependiendo del tiempo que haga ese día.

Tras terminar el panel, **la persona encargada coge su nombre, lo coloca en la pizarra y lo escribe copiándolo. Después realiza un autorretrato**. Tras esta actividad procede a repartir los nombres del resto del alumnado. En esta actividad también recibe la ayuda del grupo. Tras repartir todos, se realiza un juego para recogerlos. Al inicio de mi estancia en las prácticas, se optaba por recogerlo según la primera letra del nombre, después se pasó a recoger según alguna de las letras del nombre, sin ser necesariamente la primera y, por último, según el

número de letras. Tras esta actividad se realiza una actividad de conteo y repartición utilizando la metodología ABN, en la que la persona encargada coge el número de coches que se le dice y los reparte entre dos compañeras o compañeras.

Para terminar la asamblea, a no ser que haya alguna actividad especial como algún material que haya traído alguien a clase, un inicio de proyecto o haya que explicar algún rincón o concepto nuevo para trabajar más tarde, se presenta lo que se va a hacer a continuación.

Después de la asamblea hay tres opciones, o se realiza una actividad en gran grupo o se pasa a rincones o viene un especialista: taller de lenguaje, psicomotricidad, música, coro, religión o inglés. Para **trabajar en rincones**, el grupo está dividido en cinco grupos de cinco fijados al principio del curso por la profesora. Cada uno de estos grupos va a un rincón determinado y trabaja en ese rincón durante aproximadamente media hora. Tan sólo se realiza una rotación al día de manera que al final de la semana todos los grupos han pasado por los cinco rincones. Los rincones son: plástica, biblioteca, cocinitas, construcciones y lógica. En el rincón de plástica se realiza una actividad relacionada con el dibujo o con la elaboración de una manualidad. Pueden ser actividades de pintar dibujar y/o colorear, también de dibujo libre, pero con determinados colores, etc. Tras terminar esta actividad se utiliza la plastilina y sus herramientas de forma libre o el dibujo libre en folios con distintos tipos de pinturas. En el rincón de biblioteca a veces se trabaja motricidad fina con fichas relacionadas con el proyecto, también se utilizan pizarras de rotuladores o folios para trabajar la escritura del nombre, primero buscando el nombre en las tarjetas, después escribiéndolo utilizando sellos o imanes con las letras y por último escribiéndolo. Además, también se dispone de cuentos para iniciación a la lectura. En el rincón de cocinitas hay ocasiones en las que se realiza alguna ficha o alguna actividad que requiera el acompañamiento de la profesora. Tras acabarla, el alumnado juega libremente con diferentes materiales, juguetes y disfraces a su disposición. El rincón de construcciones se utiliza para jugar libremente con materiales de construcciones, animales y coches de juguete. Por último, el rincón de lógica realiza actividades de seriación o clasificación con materiales diversos, ya sea bolas de agua, bloques de colores, bolas de collares o alguna actividad específica del proyecto que se esté realizando. También disponen de juegos y puzles para utilizarlos de forma libre.

Tras la realización de rincones, si no hay ningún especialista, se realiza alguna **actividad en gran grupo para dar paso al almuerzo**. El almuerzo se considera un momento educativo. El alumnado se sienta en asamblea y come de forma autónoma. Si lo precisa se le ofrece algo de ayuda, pero siempre buscando que sea un momento de relajación y de conversación tranquila de la forma más autónoma posible. Tras ello se realiza **el recreo**. En un primer momento, mientras las últimas niñas y niños terminan de almorzar, el alumnado que ya ha terminado sale al patio exclusivo de cada aula. Una vez que todo el alumnado ha terminado,

se abre la puerta de este patio exclusivo y se sale al patio grande donde se encuentra el resto de alumnado de tres y cuatro años.

Después del recreo, se realiza una **sesión de relajación**. En un primer momento, el alumnado bebe agua sentado en el pasillo junto al resto del alumnado de otras clases. Después, se entra al aula y con la luz apagada, salvo por una luz de colores, se reparte una toallita para limpiarse las manos mientras se escucha música relajante. Algunas veces se realiza algún ejercicio más de relajación, como la utilización de plumas por parejas para dar masajes o ejercicios de relajación.

A continuación, se realiza alguna **actividad en grupo**, si no hay ningún especialista. En este período de tiempo se realiza la celebración de cumpleaños, la repartición del *Libro viajero*, o actividades diversas pertenecientes a alguna de las áreas. También se aprovecha para la lectura de algún cuento antes de proseguir a ponerse los abrigos para volver a casa.

Las diferentes sesiones que se realizan con especialistas, que tienen una duración de media hora, como ya he mencionado más arriba son: taller de metalenguaje, en el que se realizan actividades que promueven el desarrollo del lenguaje con ejercicios y canciones de respiración; psicomotricidad, que se realiza en un aula específica; coro, en el que las tres aulas de tres años cantan canciones con acompañamiento musical; música, religión e inglés. En estas sesiones, el profesorado especialista también trabaja aspectos relacionados con el tema del proyecto. No todas sus sesiones giran en torno al proyecto, pero siempre se intenta encontrar un punto común entre los talleres o sesiones y el proyecto que se está trabajando.

ANEXO III. FASES DE LOS PROYECTOS

Fases Kilpatrick (citadas en Bermejo y Ballesteros, 2014, p.170)	Fases Kantic@ Arroyo	Desarrollo
<i>Elección de actividad o problema concreto</i>	<i>Presentación del proyecto</i>	En esta fase se presenta al alumnado el proyecto previamente escogido por el profesorado. Esto es así puesto que es un proyecto de centro. Para la presentación, se utiliza una actividad de introducción-motivación. Aparece en el aula la “mochila de Albanta” (Albanta es el personaje del colegio) en la que se encuentran materiales y objetos relacionados con el tema del proyecto, así como un dibujo de Albanta vestida de algo relacionado con el tema, un libro con información del proyecto y por último una carta de Albanta en la que explica al alumnado por qué ha traído la mochila. Todos estos objetos se van sacando de la mochila y el alumnado comienza a hacer conjeturas y a proponer ideas para adivinar qué son los objetos, para qué sirven y cuál es el tema del proyecto. Cuando averiguan el tema del proyecto, puede ser el mismo día o al día siguiente, se comienza con la rutina de pensamiento “¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué hemos aprendido?”. En este momento, tan sólo se realiza la primera fase de la rutina, llamada “¿Qué sabemos?”, en la que se elabora un listado de los conceptos que el alumnado ya conoce. La profesora pregunta al alumnado que es lo que saben sobre el tema del proyecto y se va apuntando en un papel que estará presente en el aula durante todo el proyecto.
<i>Preparación y/o planificación del proyecto</i>	<i>“¿Qué queremos aprender?”</i>	Esta fase corresponde a la segunda parte de la rutina de pensamiento descrita en el párrafo anterior. En ella el alumnado elabora sus propios objetivos del proyecto. Hay que tener en cuenta que al ser niñas y niños de tan poca edad y al trabajar proyectos con temas complejos, la guía de la profesora en estas fases es clave, aunque todas las ideas del alumnado se reflejen tal y como son formuladas, siempre se buscan cauces para ayudarles a organizar ideas. Además, previa a la realización del “¿Qué queremos aprender?” se hace un recordatorio de todos los conceptos y materiales presentados en la primera fase, sobre todo para que recuerden aquellos objetos que estaban en la mochila de Albanta y de los que no conocían su utilidad.

<i>Ejecución del proyecto</i>	<i>Ejecución del proyecto</i>	<p>En esta fase se realizan todas las actividades desarrolladas expresamente para el proyecto combinando actividades de aula, actividades complementarias del centro y del exterior, talleres con las familias o con otros profesionales, etc. En general siempre se intenta realizar una serie de actividades que son continuas en todos los proyectos: manualidades, excursiones, talleres, elaboración y canto de canciones, lectura de cuentos, aprendizaje de poesías, visionado de películas o vídeos, etc. Durante esta fase, además, siempre se pide colaboración de las familias para que el alumnado traiga al colegio objetos o fotografías de lugares relacionados con el tema del proyecto. De esta forma, el alumnado aporta objetos de su hogar o comparte experiencias de su vida relacionadas con el proyecto y se siente mucho más conectado a él, sin olvidar la importancia que tiene que el alumnado comparta sus conocimientos con el resto de la clase, fomentando el aprendizaje entre iguales. Asimismo, el proyecto suele tener una actividad final, que puede ser la elaboración de un museo, la creación de un cuento o una actuación. Esta “actividad final” se prepara durante esta fase y se presenta al resto del colegio y a las familias cuando el proyecto termina, en la última fase, <i>Evaluación del proyecto</i>.</p>
<i>Evaluación del proyecto</i>	<i>Evaluación del proyecto</i>	<p>En el aula de Infantil se realiza la última fase de la rutina de pensamiento: “¿Qué hemos aprendido?”. En ella se hace una recapitulación de todo lo aprendido a lo largo del proyecto. Al final se colocan los tres paneles realizados: ¿Qué sabemos?, ¿Qué queremos aprender? y ¿Qué hemos aprendido? Y se exponen fuera del aula para que el colegio y las familias puedan observar el proceso que se ha seguido. En el aula se comparan los objetivos del proyecto (desarrollados en el panel de “¿Qué queremos aprender?”) con el panel de “¿Qué hemos aprendido?” para comprobar que se han cumplido los objetivos. De esta forma, el alumnado se da cuenta de su evolución, de todo lo que ha aprendido a lo largo del proyecto y evalúa su aprendizaje. Además, al final del proyecto se realiza una actividad final, como ya hemos adelantado en el párrafo anterior. Esta actividad supone una apertura del proyecto, una muestra de lo que se ha trabajado con el proyecto, orientada al resto del centro y a las familias del alumnado.</p>

ANEXO IV. EJEMPLO DEL DIARIO DE PRÁCTICAS

Fecha	Martes 21 de Febrero 2017
Organización y dinámica	<p><i>Asamblea:</i> ronda de saludos y canción de Buenos días. A es el encargado del panel. Primero cuenta él solo a toda la clase y luego le acompaña el resto del grupo. Dice quién falta, la profesora le pregunta si las personas que faltan son niñas o niños y después cuenta por separado las niñas y los niños del grupo. Recita la poesía de los días de la semana, dice el número del día y lo tacha en el calendario, recita la poesía de los meses del año, dice en que mes estamos, la estación y el tiempo atmosférico (después pone el sol en el panel). Coge su nombre del cubo de los nombres, lo pone en la pizarra y lo copia. Después hace su autorretrato (en fase renacuajo aún). Olvida poner pelo y orejas y el alumnado se lo recuerda. Después reparte los nombres al grupo.</p> <p>Hoy es el día en el que hay que venir con algo en el cuello, como preparación del carnaval. Contamos cuantas personas han traído pajaritas, corbatas y collares.</p> <p><i>Religión:</i> nos quedamos con 7 niñas y niños en el aula. Juegan a disfraces en el Rincón de Juego Simbólico (cocinitas).</p> <p><i>Psicomotricidad:</i> mientras el alumnado está en el aula de psicomotricidad, la profesora y yo hacemos materiales para el aula.</p> <p><i>Almuerzo</i></p> <p><i>Recreo:</i> toca guardia en el patio.</p> <p><i>Actividad 3 años:</i> una de las profesoras de más primaria que también es madre de un niño de tres años, realiza un taller de música y arte. Ha traído un cuadro de Salvador Dalí de “La Persistencia de la Memoria”.</p> <p><i>Cuento:</i> después de la actividad de música, se ponen los abrigos y antes de salir a la fila la profesora les cuenta el cuento de “Los Tres Cerditos”.</p>
Actividades significativas	La actividad de música sobre el cuadro de “La Persistencia de la Memoria” es una actividad complementaria relacionada con el proyecto (la pintura). Además, se han realizado dos sesiones con especialistas (Religión y Psicomotricidad) por lo que hoy no se han realizado los rincones.
<i>Papel de la profesora</i>	Para que el encargado, A, reparta los nombres, la profesora le ayuda diciéndole la inicial, aunque aún no tiene el concepto de “primero”. La profesora apoya al niño encargado en aquellos aspectos que considera necesarios, pero también le impulsa a realizar las tareas de la forma más autónoma posible. Durante el tiempo de religión, nos quedamos con el alumnado que no acude y la profesora les permite trabajar o jugar en cualquiera de los rincones del aula. Aun así, es muy clara con la importancia del orden (cuando termino de jugar con algo lo recojo). La forma

	<p>que tiene de leer cuentos al alumnado es muy clara y expresiva. Capta en todo momento la atención del alumnado y les ofrece muchos momentos de tensión, así como de interacción. Algunas partes las cuenta con el alumnado, aprovechando que el alumnado conoce el cuento y que éste tiene momentos de repetición.</p>
<p><i>Comportamiento alumnado</i></p>	<p>El alumnado presta mucha atención a la actividad de música, aunque no parece que la comprendan del todo. Aun así, les cuesta atender todo el tiempo porque se han juntado las tres clases de tres años y además están comparando las cosas que han traído al cuello para la preparación del carnaval.</p>
<p>Acontecimientos significativos</p>	<p>La profesora le explica a L (la niña con discapacidad visual) como vuelan las brujas. Le da una escoba para que la toque, después se la pone entre las piernas y la levanta imitando el vuelo. L se pone muy contenta. Después pone la canción de carnaval y la profesora le enseña los gestos que hay que hacer a L, para que los haga como el resto de la clase.</p> <p>Durante el tiempo de religión, uno de los niños, E, se acerca a la profesora para decirle que otro niño, S, está “haciendo el bruto”. La profesora le incita a que resuelva él el problema y me quedo observando la situación. Parece que E ha ido a hablar con la profesora porque quiere el coche que tiene S. Como no ha funcionado su primera opción, coge el coche de S y se lo cambia por el que tenía él. Ante eso S los vuelve a cambiar y sigue jugando. E intenta quitárselo y no puede. Después decide pedírselo y S se lo deja.</p> <p>Es la primera vez que oigo hablar a L, un niño muy tímido que casi nunca habla. Ha sido durante el juego en el Rincón Simbólico.</p>
<p>Reflexión personal</p>	<p>El día de hoy ha sido especial. Hemos realizado muchas actividades fuera de la rutina. Primero en la asamblea, hemos estado contando las cosas que hemos traído puestas en el cuello y además, después del recreo, el taller de Pintura y Música. El alumnado estaba bastante nervioso y excitado, pero aun así han funcionado bien las actividades de la jornada.</p> <p>Me ha gustado estar en el tiempo de religión con el alumnado que se queda en el aula porque he podido observar como interaccionan en pequeños grupos. El “altercado” entre S y E ha sido muy significativo porque es la primera vez que veo como un niño resuelve un conflicto (sus estrategias, sus motivaciones y la forma de tratar a la otra persona). Además, hoy he pasado mucho tiempo con L. En el tiempo del taller he estado explicándole todo lo que estaba ocurriendo, así como en el cuento después del taller y me ha sorprendido la capacidad de comprensión y memoria que tiene.</p>

ANEXO V. CUESTIONARIO AD HOC ORGANIZADO POR ÁREAS

1. Tiempo

- 1.1. El tiempo que dedico a la elaboración de materiales supone tiempo extra de trabajo que podría ahorrarme usando libros de texto.
- 1.2. Aunque suponga tiempo extra de trabajo, prefiero elaborar los materiales que utilizar libros de texto.
- 1.3. El tiempo que dedico al diseño de actividades es adecuado a mis funciones como docente.
- 1.4. El tiempo que dedico a la coordinación entre profesorado de infantil y con el equipo directivo es efectivo.
- 1.5. El tiempo que me supone utilizar la metodología ABP (planificación, puesta en práctica, coordinación, etc.) es provechoso.
- 1.6. ¿Cree que alguna de las tareas que realiza relacionadas con el ABP ocupa demasiado de su tiempo?

2. Recursos

- 2.1. La disponibilidad de recursos es el elemento decisivo en torno al cual diseño, o diseñamos, las actividades.
- 2.2. No utilizar material específicamente diseñado para el ABP (material diseñado por editoriales) me permite adecuar más las actividades al contexto del centro y del aula.
- 2.3. Tanto el centro como el equipo directivo dota nuestras aulas y nos ofrece recursos útiles relacionados con el ABP o con un proyecto específico.
- 2.4. Los materiales elaborados por el personal docente son aprovechados al máximo.

3. Coordinación

- 3.1. La elaboración de proyectos conjuntos con el resto del colegio facilita el trabajo por proyectos en mi aula.
- 3.2. El diseño de actividades está repartido equitativamente entre el profesorado de infantil.
- 3.3. Coordinar el diseño de actividades me permite aprovechar las ideas del resto de compañeras y dar a conocer las mías.
- 3.4. La coordinación con el profesorado de infantil agiliza mi trabajo.
- 3.5. El equipo directivo me da facilidades para desarrollar mi trabajo.

3.6. Creo que el equipo directivo tiene en cuenta el nivel de dedicación por parte del profesorado que supone la metodología ABP.

3.7. La coordinación entre el profesorado tal y como se desarrolla actualmente es necesaria.

3.7.1. ¿Por qué?

3.7.2. ¿Cambiaría algo de ella?

3.8. La coordinación del profesorado me hace sentirme apoyada y acompañada en el desempeño de mis tareas como docente.

3.9. ¿Cambiaría algo de la relación con el equipo directivo en cuanto a la metodología de ABP?

4. Puesta en práctica

4.1. La puesta en práctica de los proyectos diseñados difiere ampliamente de la planificación.

4.2. Los imprevistos en el desarrollo de los proyectos en el aula me ocasionan problemas.

4.3. Los imprevistos en el desarrollo de los proyectos en el aula añaden elementos positivos en los proyectos.

4.4. Siento que mi estilo de enseñanza es compatible con la metodología ABP.

5. Familias

5.1. La reacción de las familias ante el ABP es más motivadora y positiva que con otras metodologías con las que he trabajado.

5.2. La participación de las familias supone una motivación extra para el alumnado.

5.3. La participación de las familias me ayuda a desarrollar la práctica de los proyectos.

5.4. Es fácil conseguir la participación de las familias.

5.5. La participación de las familias es beneficiosa para el ABP.

5.5.1. ¿Por qué?

5.6. ¿Cuáles son los principales obstáculos que se encuentra o se ha encontrado en relación con las familias y el ABP?

6. Otras

6.1. El esfuerzo que realizo para utilizar la metodología ABP entra dentro de mis competencias como docente.

6.2. Trabajar con ABP supone una carga extra de trabajo innecesaria.

6.2.1. ¿Por qué?

6.3. El ABP es un esfuerzo reconfortante.

6.4. Considero satisfactoria mi labor en el centro educativo.

6.5. Me encuentro a gusto con la utilización del ABP en mi aula.

6.6. ¿Cuál cree que son las principales ventajas de la utilización del ABP?

6.6.1. ¿Y los inconvenientes?

6.7. Comente, si lo desea, algún aspecto del ABP que le gustaría destacar y que no crea que esté desarrollado en el presente cuestionario.

Nada

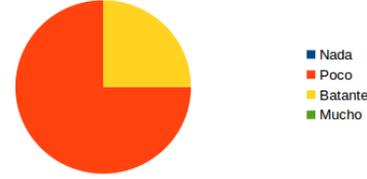
Poco

Bastante

Mucho

Grado de acuerdo

ANEXO VI. GRÁFICOS DISEÑADOS A PARTIR DE LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS Y RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS

Organización del tiempo	
<p style="text-align: center;"><i>El tiempo que me supone utilizar la metodología ABP (planificación, puesta en práctica, coordinación, etc) es provechoso.</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 1. Organización del tiempo 1</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>El tiempo que dedico al diseño de actividades es adecuado a mis funciones como docente.</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 2. Organización del tiempo 2</i></p>
<p style="text-align: center;"><i>El tiempo que dedico a la elaboración de materiales supone tiempo extra de trabajo que podría ahorrarme usando libros de texto.</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 3. Organización del tiempo 3</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>El tiempo que dedico a la coordinación entre profesorado de infantil y con el equipo directivo es efectivo.</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 4. Organización del tiempo 4</i></p>
<p style="text-align: center;"><i>Aunque suponga tiempo extra de trabajo, prefiero elaborar los materiales que utilizar libros de texto.</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 5. Organización del tiempo 5</i></p>	
<p>Pregunta 1. ¿Cree que alguna de las tareas que realiza relacionadas con el ABP ocupa demasiado de su tiempo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de proyectos. 2. Sí. 3. Sí. El trabajo por proyectos supone un esfuerzo grande, un trabajo continuo de programación, desarrollo y evaluación. Una tarea nunca acabada porque un proyecto enlaza con otro. 4. Sí. 5. Sí, la elaboración de materiales (libros, vocabulario, secuencias, fichas...). 6. Plastificar y elaborar material. 7. Sí, absolutamente. 8. Sí, mi tiempo libre. En el colegio no da tiempo a elaborar el proyecto en sí. 	

Disponibilidad de recursos

Tanto el centro como el equipo directivo dota nuestras aulas y nos ofrece recursos útiles relacionados con el ABP o con un proyecto específico.



Figura 6. Disponibilidad de recursos 1

La disponibilidad de recursos es el elemento decisivo en torno al cual diseño, o diseñamos, las actividades.



Figura 7. Disponibilidad de recursos 2

No utilizar material específicamente diseñado para el ABP (material diseñado por editoriales) me permite adecuar más las actividades al contexto del centro y del aula.

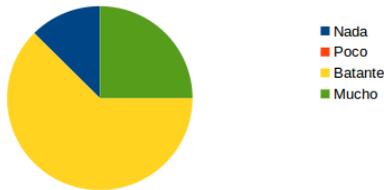


Figura 8. Disponibilidad de recursos 3

Los materiales elaborados por el personal docente son aprovechados al máximo.



Figura 9. Disponibilidad de recursos 4

Coordinación docente

El equipo directivo me da facilidades para desarrollar mi trabajo



Figura 10. Coordinación docente 1

La coordinación entre el profesorado y con el equipo directivo me impiden desarrollar a mi manera la práctica en el aula.

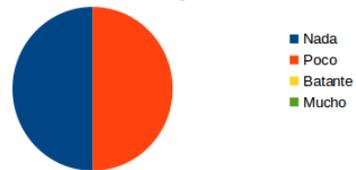


Figura 11. Coordinación docente 2

La elaboración de proyectos conjuntos con el resto del colegio facilita el trabajo por proyectos en mi aula



Figura 12. Coordinación docente 3

La coordinación del profesorado me hace sentirme apoyada y acompañada en el desempeño de mis tareas como docente



Figura 13. Coordinación docente 4

<p><i>El diseño de actividades está repartido equitativamente entre el profesorado de infantil.</i></p>  <p><i>Figura 14. Coordinación docente 5</i></p>	<p><i>La coordinación con el profesorado de infantil agiliza mi trabajo.</i></p>  <p><i>Figura 15. Coordinación docente 6</i></p>
<p><i>Coordinar el diseño de actividades me permite aprovechar las ideas del resto de compañeras y dar a conocer las mías.</i></p>  <p><i>Figura 16. Coordinación docente 7</i></p>	<p><i>La coordinación entre el profesorado tal y como se desarrolla actualmente es necesaria.</i></p>  <p><i>Figura 17. Coordinación docente 8</i></p>
<p>Pregunta 2. <i>La coordinación entre el profesorado tal y como se desarrolla actualmente es necesaria. ¿Por qué?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sin coordinación no podría haber ABP. 2. Facilita el trabajo en equipo y la existencia de un buen clima entre compañeros. 3. Necesario, imprescindible y fundamental la coordinación. El trabajo por proyectos no se entendería sin la implicación de todo el equipo de profesores del nivel y/o etapa. Esta coordinación además enriquece el trabajo por proyectos, el trabajo personal, al docente y optimiza el resultado. 4. Se trata de una elaboración conjunta que forma parte de un proyecto común. Todas las ideas y propuestas son necesarias, y, por lo tanto, todas las líneas de actuación. 5. Es fundamental e imprescindible la coordinación entre el profesorado para la elaboración de los diferentes materiales del proyecto, así como el desarrollo del mismo. 6. La coordinación es necesaria si queremos llevar una metodología conjunta y unificada, además porque se enriquece el trabajo con las aportaciones de todas. 7. Porque al no llevar libros de texto, establecemos unos objetivos comunes. 8. Porque la coordinación de nivel y ciclo es fundamental para que se desarrolle el proyecto, se divida el trabajo y haya diferentes puntos de vista para que sea más enriquecedor. A veces, cuesta reunirse por lo que lo poco que nos reunimos es muy necesario. 	

¿Cambiaría algo de ella?

1. Necesitaríamos más tiempos de coordinación.
2. Aumentar los tiempos dedicados a la coordinación.
3. Cada año se va mejorando la coordinación en función de los resultados del año anterior.
4. Es necesaria una coordinación, el inconveniente es que no se dispone del tiempo necesario, y en numerosas ocasiones, para coordinarnos tenemos que recurrir a un tiempo extra personal. No cambiaría nada, pero dotaría al profesorado de un mayor número de horas o tiempos para permitir esa coordinación que implica este tipo de trabajo, que de ser con libros de editoriales no sería necesaria.
5. Actualmente, tenemos muy buena coordinación entre el profesorado de infantil y está muy bien organizado el trabajo entre los diferentes niveles, para la puesta en marcha de cada proyecto. (programación, elaboración de materiales...).
6. Siempre falta tiempo para mayor coordinación no sólo para programar sino para intercambiar ideas o puntos de vista.
7. No
8. Más momentos de coordinación.

Pregunta 3. *¿Cambiaría algo de la relación con el equipo directivo en cuanto a la metodología de ABP?*

1. No.
2. No.
3. No.
4. Yo creo que habría menos relación y de otro tipo.
5. El equipo directivo confía en nuestra manera de trabajar, y trata de ayudarnos con todas las propuestas que le planteamos. Aunque evidentemente, muchas de las propuestas que realizamos están planteadas para ser resueltas entre las profesoras del ciclo.
6. No, comparten y apoyan la metodología desarrollada y es una seña de identidad de nuestro centro.
7. No.
8. El apoyo incondicional a infantil y proporcionar mínimo 1 hora semanal de coordinación en horario lectivo.

Puesta en práctica

La puesta en práctica de los proyectos diseñados difiere ampliamente de la planificación

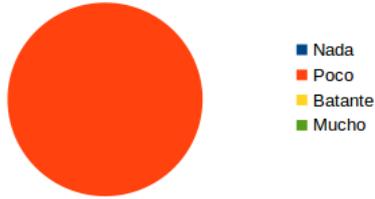


Figura 18. Puesta en práctica 1

Los imprevistos en el desarrollo de los proyectos en el aula añaden elementos positivos en los proyectos



Figura 19. Puesta en práctica 2

Los imprevistos en el desarrollo de los proyectos en el aula me ocasionan problemas



Figura 20. Puesta en práctica 3

Siento que mi estilo de enseñanza es compatible con la metodología ABP.

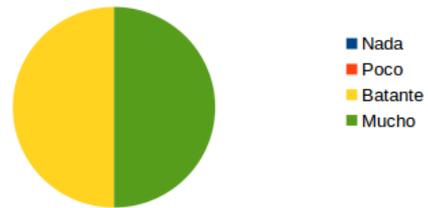


Figura 21. Puesta en práctica 4

Relación con las familias

La reacción de las familias ante el ABP es más motivadora y positiva que con otras metodologías con las que he trabajado.



Figura 22. Relación con las familias 1

La participación de las familias me ayuda a desarrollar la práctica de los proyectos.



Figura 23 Relación con las familias 2

Es fácil conseguir la participación de las familias

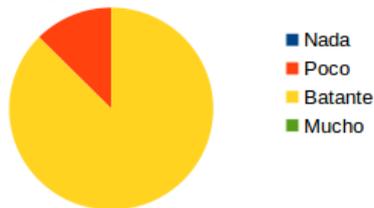


Figura 24. Relación con las familias 3

Figura 25. Relación con las familias 4

La participación de las familias es beneficiosa para el ABP



Figura 26. Relación con las familias 5

Pregunta 4. La participación de las familias es beneficiosa para el ABP (pregunta de elección de respuesta) ¿Por qué?

1. Se transmite el trabajo conjunto y el espíritu investigador.
2. Sus aportaciones refuerzan los contenidos trabajados y motivan al alumnado.
3. Sin la aportación de las familias y su refuerzo en casa, el trabajo queda algo inacabado. El aprendizaje debe salir de la escuela para darle sentido.
4. Es imprescindible que la familia participe y se involucre. Esto ayuda y motiva todo el aprendizaje de los niños. Se trata de buscar un aprendizaje común para el alumno.
5. Las familias juegan un papel importante para el ABP, porque gracias a sus aportaciones lo hacen más rico y motivador para los alumnos.
6. Porque su implicación es fundamental para el desarrollo del proyecto a través de la aportación de materiales, y el aula siempre está abierta a su participación. Además, los niños lo valoran y se molestan por llevar al aula cosas del proyecto que tienen que elaborar o buscar en familia.
7. Porque cada uno, aporta algo que nos enriquece a todos.
8. Es necesario que las familias estén involucradas en la educación de sus hijos. Es muy enriquecedor que hagan investigaciones con sus familias y luego lo cuenten en clase. Les encanta. Además, como los proyectos son tan amplios, hay que acotarlos en el aula por lo que así da la posibilidad de tratar temas que no estaban programados en un principio.

Pregunta 5. ¿Cuáles son los principales obstáculos que se encuentra o se ha encontrado en relación con las familias y el ABP?

1. Menor participación según se hacen mayores, los proyectos salen adelante con su participación o sin ella. La motivación de las familias es decreciente.
2. La excesiva participación de las familias.

3. A veces la escasa participación en general del grupo. O dentro de un mismo grupo, familias que no participan, o lo hacen muy poco. Organizar bien su colaboración para que vaya acorde con los objetivos y contenidos desarrollados en el aula. Otras veces, la gran participación de las familias supone estar constantemente organizando la temporalización, los contenidos...
4. Dependiendo del centro escolar, del tema escogido, del número de alumnos... la participación varía. Y no puedes exigir siempre la misma implicación por parte de las familias.
5. Al principio, cuando los niños cursan 1º de Ed. Infantil, están muy motivados y tienen muchas ganas siendo la participación muy alta. A medida que van pasando a 2º y 3º, desciende esa participación.
6. La poca participación de algunas familias.
7. Siempre participa la misma gente. Hay familias que no participan.
8. A veces la poca participación o que las investigaciones las realicen ellos mismos sin contar con la participación de sus hijos.

Otros

El esfuerzo que realizo para utilizar la metodología ABP entra dentro de mis competencias como docente.



Figura 27. Otros 1

Me encuentro a gusto con la utilización del ABP en mi aula.



Figura 28. Otros 2

El ABP es un esfuerzo reconfortante



Figura 29. Otros 3

Considero satisfactoria mi labor en el centro educativo.



Figura 30. Otros 4

Trabajar con ABP supone una carga extra de trabajo innecesaria.



Figura 31. Otros 5

Pregunta 6. *Trabajar con ABP supone una carga extra de trabajo innecesaria. ¿Por qué?*

1. Es un extra que a veces no se aprovecha.
2. Supone una carga extra de trabajo, pero no considero que sea innecesario.
3. Efectivamente supone una carga extra de trabajo, pero no creo que innecesaria. Los proyectos parten de la nada y se van creando y desarrollando en el aula. Lo importante es encontrar y aprovechar al máximo los recursos y materiales que puedan existir, adaptarlos y organizar muy la coordinación y la distribución de trabajo.
4. Es cierto que supone una carga extra importante, pero creo en ello. Aunque suponga un esfuerzo, he comprobado la manera de aprender de los alumnos, su forma de afrontar nuevos retos, como ellos mismos plantean nuevas preguntas e interrogantes... Merece la pena todo el esfuerzo.
5. Es evidente que es una carga extra de trabajo, aunque trabajar con ABP es más motivador para el alumnado. Tampoco considero que sea una carga extra de trabajo innecesario, pero no descartaría algún apoyo de alguna editorial basada en esta metodología.
6. Si fuera innecesaria no la haría.
7. Porque elaboramos absolutamente todo. Hay cosas que ya están inventadas y no es necesario buscar y empezar de cero.
8. Te supone una carga extra que nadie valora ni te agradece, quizá porque no sabe hasta que no trabajas con proyectos. Innecesaria tampoco porque al no tener libro de texto tienes que preparar y acotar lo que quieres dar.

Pregunta 7. *¿Cuál cree que son las principales ventajas de la utilización del ABP?*

1. Motivación y adaptación.
2. Flexibilidad, mayor creatividad, motivación, trabajo en equipo, partir de los intereses de los niños, metodología activa, etc.
3. Puedes trabajar a partir de los intereses del niño, del colegio, de temas actuales... Los temas son infinitos y más abiertos, que lo que nos puede proporcionar una editorial. Puedes enfocar los temas según tus intereses, modificarlo en función de cómo va el

proceso de enseñanza aprendizaje. Un proyecto puede trabajarse en todo el centro, desde 3 años hasta 6º de Primaria.

4. Los niños están mucho más motivados. Aprenden sin ningún tipo de esfuerzo, disfrutan de cada momento. Se buscan actividades relacionadas con lo que se está trabajando...
5. Por un lado, la motivación de los alumnos y por otro, con esta metodología los niños construyen sus propios aprendizajes, investigan, descubren... les hace partícipes, de ahí la importancia de la colaboración de las familias.
6. Una mayor variedad de temas a conocer y a trabajar, mayor libertad de actuación, un aprendizaje grupal y cercano a la familia.
7. La motivación del alumnado.
8. Dar temas de interés para el alumno, más motivadores.

¿Y los inconvenientes?

1. Mucho trabajo poco aprovechado.
2. Mucha dedicación en elaboración de material.
3. Supone un trabajo extra por parte de la profesora, tanto personal como de coordinación.
4. El tiempo extra que conlleva toda la preparación. Tiempo personal que en muchas ocasiones te implica dejar de lado aspectos o momentos familiares, personales... Y la pena es que en ocasiones las familias no lo aprecian; o lo ven como algo normal en nuestro trabajo y no se valora lo suficiente.
5. La elaboración del material por parte del profesorado.
6. Un mayor esfuerzo para elaborar el proyecto, búsqueda de contenidos y materiales y adaptarlos al nivel de los alumnos.
7. La cantidad de tiempo personal empleado en llevarlos a cabo.
8. el tiempo que se dedica y lo poco agradecido que es en general.

Pregunta 8. Comente, si lo desea, algún aspecto del ABP que le gustaría destacar y que no crea que esté desarrollado en el presente cuestionario.

1. Criterios para seleccionar los proyectos.
2. Es muy bonito y motivador el trabajo por proyectos, pero implica mucho tiempo personal, sobre todo a la hora de elaborar materiales por ejemplo con el ordenador, cosas que creo que no somos editoras, y que se podría complementar con materiales puntuales que estén elaborados, que nos ayuden y faciliten tareas y en la variedad y mezcla de métodos está la riqueza.

**ANEXO VII. TABLA DE DEBILIDADES Y FORTALEZAS DEL ABP EN
RELACIÓN CON EL PROFESORADO**

DEBILIDADES	FORTALEZAS
La utilización del ABP supone mucho tiempo y esfuerzo, incluso tiempo personal.	El ABP es una carga de trabajo, pero es un esfuerzo reconfortante: mejor aprendizaje del alumnado y más motivado
El diseño de actividades ocupa mucho tiempo.	La coordinación del profesorado permite repartir las tareas.
La elaboración de materiales ocupa mucho tiempo y dedicación	Los materiales elaborados se adecuan mejor al contexto.
No se aprovechan materiales que ya están diseñados por otras personas o editoriales	
La preparación de los proyectos implica mucho tiempo y esfuerzo.	La preparación de los proyectos se reparte entre el equipo docente de forma equitativa.
Necesidad de aumento del tiempo para la coordinación.	La coordinación docente supone apoyo y acompañamiento entre el profesorado y promueve el intercambio de ideas.
	La coordinación es eficaz y el apoyo del equipo directivo.
	El tiempo que se dedica a la coordinación docente es efectivo.
Excesiva colaboración de las familias que se torna en imposibilidad de llevar a la práctica las actividades diseñadas por las profesoras.	La participación de las familias influye de manera positiva en los proyectos y en la motivación del alumnado.
Mucho trabajo poco aprovechado.	La organización temporal es eficaz.
La coordinación total con todo el centro a veces supone mucha carga para el profesorado de cada nivel.	La elaboración de proyectos comunes al centro favorece la puesta en práctica de estos mismos proyectos en el aula.
El ABP supone muchos imprevistos que se escapan de las programaciones.	Flexibilidad de la programación: los imprevistos otorgan elementos positivos al proyecto.
La imposición de trabajar con una metodología a veces puede suponer falta de libertad de actuación del profesorado y por ello, menos motivación.	Compatibilidad del estilo de enseñanza del profesorado con el proyecto.
	Mayor libertad de actuación que con otras metodologías o editoriales
Poca apreciación del trabajo que supone todo lo que implica el ABP.	

Fuente: Elaboración propia