

Ministerio de  
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA  
PROVINCIA DE  
CÓRDOBA

# EDUCACIÓN INICIAL

## Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos

2012

Secretaría de Estado de Educación  
Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

## EDUCACIÓN INICIAL

### Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos

La planificación didáctica, entendida como instrumento de trabajo de toda la escuela, permite prever y organizar las acciones, anticipar situaciones, tomar decisiones fundamentadas. En este sentido, es un tiempo-espacio de búsquedas, aportes, reflexiones, discusión, actividad compartida (Pitluk, 2006). En Educación Inicial, a la hora de planificar la tarea -tal como se señala en el *Diseño Curricular Jurisdiccional* (2011)-, se pueden adoptar formas o estructuras variadas. *Unidades Didácticas, Proyectos y Secuencias Didácticas* constituyen formas posibles que ayudarán a ampliar, diversificar y enriquecer las oportunidades educativas de los niños.

La finalidad central de este documento es presentar algunas ideas y ejemplos “disparadores” sobre la **planificación de Unidades Didácticas y Proyectos** para invitar a ejercitar la imaginación didáctica de los docentes, para discutir, para disentir y para tener un punto de partida (otro más) para construir criterios. Aunque usualmente se critica a las “recetas”, éstas sirven para inspirarse y buscar un modo personal de hacer las cosas. Es desde esa perspectiva que compartimos este material, que es en algún sentido heterodoxo, pues se propone abrir el espectro de posibilidades para seguir pensando juntos en estas estructuras didácticas tan establecidas en nuestras tradiciones de enseñanza.

Mucho se ha dicho acerca de las Unidades Didácticas y los Proyectos en el Nivel Inicial. Suele decirse, por ejemplo, que la diferencia entre una Unidad Didáctica y un Proyecto es que este último “tiene un producto”. Y aunque eso no es del todo falso, hay que decir que esa distinción (que se ha vuelto muy popular

en el ámbito del Nivel) es insuficiente y superficial. Es como decir que la diferencia entre una espinaca y un rosal reside en que este último da flores bellas. Hay muchas otras diferencias, antes del resultado, que ameritan ser consideradas para captar y comprender la esencia de cada estructura didáctica.

Comencemos, entonces, por repasar algunas reflexiones sobre estas dos fuertes estructuras didácticas: la **Unidad Didáctica** y el **Proyecto**.

#### LA UNIDAD DIDÁCTICA

La Unidad Didáctica es un modo de organizar la enseñanza que se basa en ciertos criterios que son, como enseguida veremos, coherentes con el perfil del niño pequeño que concurre al Nivel Inicial. Siempre que elegimos un modo de formular, organizar, realizar y evaluar la enseñanza, indefectiblemente tomamos partido por algunas opciones y desechamos otras. En ese sentido, optar por la Unidad Didáctica implica aceptar que:

- La vida cotidiana está llena de secretos que los chicos pueden descubrir haciendo las preguntas adecuadas, y para eso hace falta ver con intensidad y curiosidad un “pedacito” de esa vida cotidiana (en nuestros términos, un “recorte”) e inundarlo de preguntas.
- Lo anterior es consistente con un posicionamiento pedagógico que reconoce que el conocimiento - aquel mundo de saberes, destrezas y actitudes al que queremos acercar a los niños- está siempre mezclado con las experiencias

cotidianas, e inmerso en una complejidad que vale la pena conservar y aprovechar.

- Desde esta perspectiva, no necesitamos organizar la enseñanza a partir de las disciplinas (o de las asignaturas escolares tradicionales) pues al enseñar con Unidades Didácticas no pretendemos clasificar el conocimiento: éste aparece inmerso en el orden que le da la realidad social. Pero aunque la Unidad Didáctica no clasifica el conocimiento desde las disciplinas, sí recurre a ellas porque pueden ayudar a preguntar. Así, es posible acercarse al “recorte” de la Unidad Didáctica y *preguntar como matemáticos, preguntar como artistas, preguntar como científicos*, etc.

La Unidad Didáctica es, entonces, un modo de organizar la enseñanza que da por ciertos (¡y se toma muy en serio!) una serie de principios educativos progresistas y renovadores: el valor de la pregunta, el carácter abierto y complejo del contenido, la idea del docente como un guía experto que ayuda a indagar, entre otros.

Hay un gran mensaje en cualquier Unidad Didáctica, se trate sobre lo que se trate y sea cual fuere su recorte: el mundo puede mirarse de dos maneras: *superficialmente*, desde la vivencia cotidiana, espontánea, ingenua, práctica; o bien *profundamente*, mediante una interrogación curiosa y sistemática. El gran mensaje de una Unidad Didáctica es, entonces, que vale la pena adentrarse gozosamente en este último modo de mirar el mundo.

Por otro lado, la Unidad Didáctica constituye todo un signo de identidad para la educación infantil. Enseñar por medio de Unidades Didácticas es algo más que una decisión técnica, ya que al hacerlo, el docente se inscribe en una filosofía educativa de muy larga tradición. Así, enseñar por medio de

Unidades Didácticas provee al educador tanto de una herramienta para reunir objetivos, contenidos, propuestas de enseñanza diversas y estrategias de evaluación, como de una credencial de identidad. Es una técnica, pero también una bandera. La Unidad Didáctica se formula por lo que es, pero dialoga con lo que *fue*, con lo que *no es* y con lo que *no quiere ser*. Por todo lo anterior, la Unidad Didáctica no es sólo ni principalmente un modo de escribir la planificación, sino que se trata de un modo de pensar la enseñanza, una filosofía, una actitud, un punto de vista<sup>1</sup>.

Aunque no es el objetivo de este texto indagar en los antecedentes históricos de la Unidad Didáctica, digamos al menos que la idea de enseñar a partir de un recorte de la realidad (y no a partir de un listado de contenidos organizados por asignaturas o disciplinas) aparecía ya en propuestas y sistemas anteriores, como los llamados Centros de Interés desarrollados por Ovidio Decroly y las “lecciones de cosas” del siglo XIX (Peinado Antón, 2008; Del Pozo, 2007). Muchos de los principios de indagación que caracterizan a la Unidad Didáctica, además, reconocen numerosas semejanzas con la metodología de la investigación. No es casual: investigar es, también, mirar con ojos profundos, sistemáticos y curiosos una porción bien definida de la realidad.

### Hacer estallar el contenido

La Unidad Didáctica enseña indagando, curiosa e intensamente, un recorte de la realidad. Y por eso, demanda desmenuzar, desarmar ese recorte. Podríamos decir que ese ejercicio de profundización acerca de todo lo que puede saberse sobre un recorte es

---

<sup>1</sup> De hecho, cualquier estructura didáctica llega a establecerse en las prácticas y en los debates como consecuencia de este trasfondo pedagógico, que siempre puede reconstruirse y someterse a análisis. Por eso, aunque aquí nos estemos concentrando en las Unidades Didácticas y los Proyectos, esta observación es en alguna medida aplicable a cualquier forma pautada de organización de la enseñanza.

como “*hacer estallar el contenido*” ¿Qué significa esto? *Hacer estallar el contenido* significa poner al objeto-recorte en el centro de la reflexión y extraer de él todo lo susceptible de ser sabido, todo lo preguntable, todo lo interesante y relevante. Viene bien partir de un ejemplo.

Se trata de una Unidad Didáctica desarrollada alrededor de la elaboración del pan. El recorte elegido es “*el trabajo de Juan, el panadero*”. Haciendo estallar el contenido, vemos que:

- El pan es un alimento conocido en todo el mundo, y muy antiguo. Distintos pueblos lo fabricaron de distintas maneras y para todos siempre fue muy importante.
- Para hacerlo, hace falta harina, agua y sal. También se le suele poner levadura, que es lo que lo hace quedar esponjoso y suave. Y muchas veces se le agrega manteca, aceite o grasa, y también huevo. Para que quede más sabroso, además, se le pueden agregar todo tipo de semillas, condimentos o verduras.
- Por eso existen muchos tipos distintos de pan: blanco, integral, de maíz, saborizado, pan sin levadura (llamado también “ácimo”), entre otros.
- Otra forma de inventar panes es dándole formas diferentes: como una bolita, una trenza, una flauta, una rosca, o hasta puede hacerse pan con formas de animales, flores, estrellas, o hasta con las letras del nombre.
- En muchos pueblos, se fueron contando de padres a hijos historias que relatan cómo fue creado el pan. En ellas, a veces el pan aparece como un dios, o como un regalo de dios. En la Biblia, por ejemplo, libro muy antiguo que sirve de inspiración a muchas religiones, hay historias que mencionan al pan: el maná que dios regala al pueblo judío que cruza el

desierto, el milagro de Jesús al multiplicar los panes y los peces, entre otros.

- “Ganarse el pan” significa trabajar. Decir “pan”, muchas veces, sirve para decir “trabajo”. Por eso algunos grupos sindicales y de luchadores sociales usan las palabras “pan” y “trabajo” como consignas.
- Los artistas también usan al pan como símbolo del trabajo. El pintor Ernesto de la Cárcova pintó en 1894 un cuadro titulado “Sin pan y sin trabajo”. El hombre mira por la ventana las fábricas donde le gustaría trabajar y golpea la mesa, enojado. En la mesa no hay pan... y la mujer, que está muy flaca por no comer, le da el pecho a su hijito con cara triste.



- Otro artista, Antonio Berni, pintó en 1934 un cuadro llamado “Manifestación” al que muchos también conocen como “pan y trabajo”. Ahí se ve a un grupo de gente enojada protestando y en medio de ellos, un niño con un pedazo de pan. Lo que Berni quería mostrar es que los adultos deben luchar por sus derechos y para tener trabajo y poder así darle a los niños todo lo que necesitan.



Y esto recién empieza. *Hacer estallar el contenido* significa ir profundo en todo lo que el objeto puede traer consigo. *Hacer estallar el contenido* es una de las piezas de la filosofía de enseñanza propia de la Unidad Didáctica. Es punzar el objeto con la curiosidad e investigarlo con persistencia.

**Veamos otro ejemplo.** Supongamos que en un Jardín de Infantes de un medio urbano se está desarrollando una Unidad Didáctica sobre el recorte “El bar de la esquina”, y toma como uno de sus ejes el *café*. Entonces, ponemos el café en el centro y vemos que:

- Es una infusión. Se hace a partir de semillas tostadas y molidas.
- La infusión es un proceso que consiste en sumergir algo en agua caliente para extraer sus partes solubles. ¿Y qué significa “soluble”?
- Hay café para preparar como infusión, y hay también café soluble, llamado “instantáneo” porque se puede preparar muy rápido.
- ¿Cómo se fabrica el café instantáneo? Dicen que quien lo inventó, a fines del siglo XIX, se inspiró viendo polvo seco en el borde de una taza de café. Para producirlo, actualmente se usan

maquinarias que lo concentran, lo secan y lo envasan en frascos.

- El café se prepara con ayuda de varios instrumentos, y hay distintas técnicas. Cada uno usa la que le parece mejor: cafetera Express, cafetera eléctrica de evaporación, filtro manual de tela, cafetera manual de pistón.



- Así como el mate se toma en casa o en un parque, el café se toma casi siempre en bares. Es común tomarlo después de la comida.
- Se toma en una tacita llamada pocillo o jarrito. Solo, cortado o “lágrima”. Y en los bares hay un gesto para pedirlo: pulgar e índice enfrentados con la mano levantada a la altura de la cara: “¡mozo... *cafecito!*”. Si hacemos con los dedos una tijerita, significa que lo queremos “cortado”, es decir, con un poquito de leche.
- Tomar café sirve, muchas veces, como excusa para conversar. El café genera un clima de encuentro muy especial, íntimo, de charla seria o importante, y que es distinto del clima que generan el mate o el té.

- A veces, “tomemos un café” significa “conversemos para resolver un problema”; otras, “conversemos para encontrarnos y ponernos al día”.
- El café tiene “cafeína”, una sustancia que nos mantiene alertas y despiertos. En parte por eso no se lo dan a los niños. Y por eso mismo la gente a veces toma café mientras estudia o trabaja: para no dormirse.
- En algunos lugares del mundo hay bares muy lujosos donde se hace arte con el café. Lo llaman *arte del latte* y consiste en hacer dibujos sobre la espuma del café cortado, como en esta foto:



**Arte del latte**

- Otros lo usan como tinta, igual que se hace con el té, y hacen bellísimas obras acquareladas con matices del color del café, como el artista puertorriqueño Francisco Rivera Rosa.

Para *hacer estallar el contenido* es necesario preguntar y preguntar, buscar detalles, recorrer la historia y los conflictos que rodean al recorte, utilizarlo como excusa para llegar a pensar en temas esenciales y profundos que nos implican y nos comprometen. El grado de profundización en los contenidos dependerá de distintas variables, como la edad de los niños y el contexto en que se desarrolle la Unidad Didáctica, y es por ello que no debe tomarse este ejercicio como equivalente a la

elaboración de un “programa”, sino como un medio de llegar al saber a partir de la curiosidad y la indagación. A modo de ejemplo de lo anterior, el hecho de que haciéndonos preguntas sobre el café nos aparezca el concepto de lo “soluble” no significa que los niños pequeños deban comprender acabadamente un proceso tan complejo. Pero sí es esperable, en cambio, que lleguen a identificar en este proceso la existencia de productos tecnológicos que provienen de un ambiente cercano y que logren relacionarlos con las necesidades que satisfacen, que es el eje del diseño curricular en el que este contenido se inscribe<sup>2</sup>.

El ejercicio de “hacer estallar el contenido” tendrá siempre puntos de vinculación con los contenidos curriculares, porque éstos están pensados predominantemente desde una visión amplia y holística: tal es el espíritu de nuestra Educación Inicial; no partir de un “programa” sino de una mirada comprensiva de la realidad inmediata, para comprenderla y problematizarla. De todos modos, el diseño curricular puede constituir una buena ayuda para “hacer estallar el contenido”. Nótese que muchas de las afirmaciones brindadas en los ejemplos surgen explícitamente de la búsqueda de una expresión práctica de enunciados de aquel documento. Por ejemplo: la afirmación “*Tomar café sirve, muchas veces, como excusa para conversar. El café genera un clima de encuentro muy especial, íntimo, de charla seria o importante, y que es distinto del clima que generan el mate o el té*”, claramente se inscribe en la indicación de aprendizajes y contenidos del área Ciencias Sociales del diseño curricular cuando enuncia el “Reconocimiento y valoración de los objetos y costumbres en la vida cotidiana” (p.48). O bien en el primer ejemplo sobre el pan, las

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011). *DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL 2011 – 2015*. Texto disponible en: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>

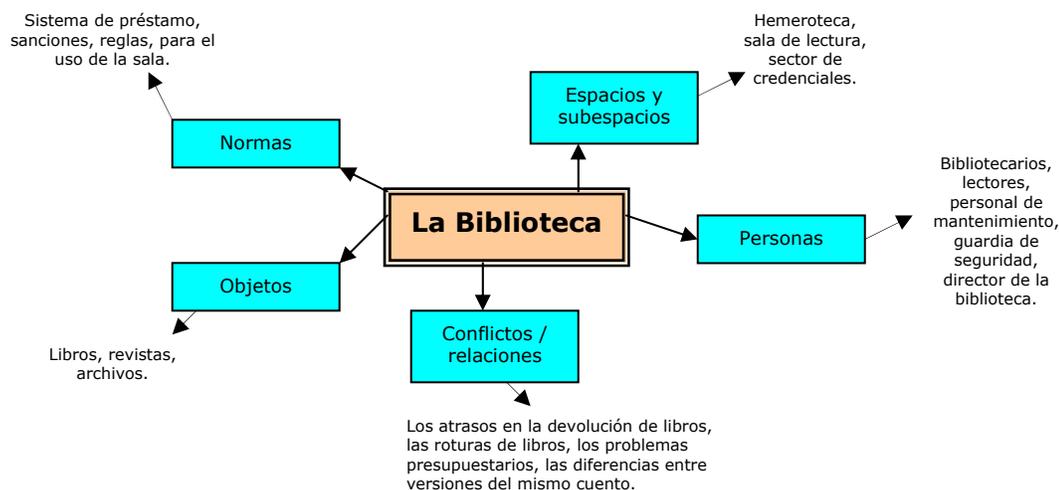
observaciones sobre obras de arte claramente representan una “Valoración y reflexión sobre vivencias en las manifestaciones artístico-culturales” (p.83).

Lo que surge de este ejercicio puede luego organizarse en distintas dimensiones, que son las que usualmente se vuelcan en una red. Para el ejemplo anterior del café, por ejemplo, las dimensiones podrían ser:

- La historia del café.
- Distintos tipos de café y modos de elaboración.
- Fenómenos físicos.
- Usos sociales vinculados al café.
- Usos artísticos del café.

Estas dimensiones no abarcan todo lo que puede decirse del café, pero sí trazan un recorrido posible que debe decidirse y ajustarse también de acuerdo con las experiencias de los niños, el marco curricular y el entorno en el que se ubica el Jardín. De acuerdo con el tipo de recorte que organice la Unidad Didáctica, estas dimensiones podrían formularse en torno a: los espacios y subespacios de un lugar, las personas que trabajan, concurren o visitan un lugar; los conflictos y relaciones; los objetos y su uso; las reglas, normas y usos sociales; entre otros.

Si la Unidad Didáctica se enfocara, por ejemplo, en el recorte “La Biblioteca”, una forma posible de organizar las dimensiones de contenidos es la siguiente:



Lo que muestra el cuadro es un mapa de grandes dimensiones o carriles por los que podría ordenarse el abordaje del recorte. Al pensar en forma minuciosa en la biblioteca, al recorrerla e investigarla, aparecen una serie de asuntos que la vuelven un espacio repleto de potenciales experiencias de aprendizaje para los niños. En la biblioteca pasan muchas

cosas: unos lectores discuten sobre la diferencia entre *Alicia en el País de las Maravillas* en su versión original y en una versión adaptada con imágenes de la película de Disney. Un bibliotecario advierte a un usuario sobre las sanciones que le corresponderían de no devolver el libro en tiempo y forma. Una empleada imprime una

credencial a un socio nuevo. Alguien busca un libro y el bibliotecario le explica cómo saber si se encuentra en la biblioteca, consultando las bases de datos. En cada pequeño episodio hay evidencias del carácter complejo y la riqueza de este espacio que, como todo espacio convertido en recorte, es también un espacio social.

### Las propuestas de la Unidad Didáctica

A la hora de proponer experiencias a los niños, y ya que el espíritu de la Unidad Didáctica es la indagación, se deberán diseñar situaciones de juego, de diálogo, de producción y de intercambio en las que todo ayude a promover esa actitud, esas acciones, ese espíritu. Por ejemplo:

- Al proponer **juego socio-dramático**, incluir materiales nuevos vinculados al recorte y sus características e intervenir ocasionalmente, complejizando las concepciones de los niños sobre los usos y sentidos de esos materiales.
- Al proponer el **juego-trabajo**, considerar en qué rincones será apropiado teñir el juego de los contenidos y preguntas vinculados al recorte y rediseñarlos para ese fin. Puede intervenir agregando materiales, o proponiendo nuevos modos de usar los existentes.
- Al proponer **juegos con reglas**, su diseño debería estar pensado para que jugarlos demande un cierto conocimiento sobre el recorte.
- Al proponer una **experiencia directa**, debería elegirse un lugar que represente genuinamente el recorte de la Unidad Didáctica. En los ejemplos anteriores, por ejemplo, el bar y la panadería parecen los espacios más adecuados. La experiencia directa es una vivencia central de la Unidad Didáctica, y por eso amerita ser cuidadosamente anticipada, planificar las

actividades que se van a realizar en el lugar, tener recursos para registrar y recabar información y recuperar todo eso ordenadamente en los días posteriores a la salida.

- Ya sea durante la experiencia directa o en cualquier otro momento de la Unidad Didáctica, es oportuno realizar alguna **entrevista** a alguien que pueda informar sobre el recorte. Al hacerlo, se tiene la oportunidad de ejercitar el mayor de los procedimientos del niño como activo protagonista en la construcción del conocimiento: la pregunta. Es una de las ocasiones privilegiadas para hacer realidad aquel rasgo de la Unidad Didáctica de permitir al niño “indagar curiosa y profundamente” la realidad.
- Al proponer situaciones de diálogo e **intercambio grupal**, sería oportuno prever algunos ejes que sirvan para problematizar y ampliar las ideas de los niños. Partir de sus palabras, sus intereses y su experiencia no significa limitarse a ellas, sino tomarlas como envión inicial, para potenciar y expandir. Reconocer diferentes puntos de vista y analizarlos, proponer juegos imaginativos a partir de sus ideas, dejar preguntas abiertas sobre el recorte que inviten a ser retomadas en la experiencia directa o la entrevista.
- Al proponer **actividades de producción**, ya sea que se trate de producción artística, literaria, de la fabricación de objetos, o cualquier otra actividad que involucre la elaboración de productos visibles y susceptibles de ser socializados, es oportuno preguntarse de qué modo esa propuesta aporta al conocimiento del recorte. ¿Pone a los niños en situación de enfrentarse a algunos desafíos que están presentes en el recorte? ¿Les da la ocasión de familiarizarse con objetos o materiales

que pertenecen al recorte? ¿Los invita a vivenciar roles relacionados con el recorte?

Las actividades de una Unidad Didáctica pueden ser variadas y diversas. Durante una Unidad Didáctica, los chicos y su docente pueden jugar, hablar, mostrar, guiar una observación, ayudar a mirar, proponer hacer algo, proponer imitar, explorar, investigar, ayudar a preguntar, leer, escribir... Pero lo que define a la Unidad Didáctica no es tanto el tipo de actividades que se proponen sino el espíritu y el tipo de compromiso con que se realizan.

### Escribir la Unidad Didáctica

Dicho esto, ahora sí, veamos qué estructura de ideas, acciones y uso de espacios y tiempos puede facilitar que todo esto suceda. Los elementos que proponemos para organizar y formular por escrito una Unidad Didáctica son:

- **Un Título**
- **Una fundamentación** breve, que explique por qué el recorte elegido es relevante para este grupo, en este momento. Un modo posible de escribir una fundamentación eficaz y que nos ayude a pensar en la experiencia de aprendizaje que queremos promover, es pensar en tres párrafos, que digan: 1) algo sobre el recorte y su valor como contenido, 2) algo sobre los objetivos de la Unidad Didáctica y 3) algo sobre el grupo, sus características y lo que los hace destinatarios adecuados de esta propuesta. Por ejemplo:

*El pan es un alimento antiquísimo, universal y su fabricación involucra procesos complejos e interesantes.*

*Pero además, condensa una serie de valores sociales muy importantes, vinculados especialmente al trabajo.*

*En esta Unidad Didáctica se propone indagar y profundizar sobre las prácticas, saberes y objetos que se nuclean en la elaboración del pan, tomando como referencia central la panadería del barrio. La idea es recorrer algunos sentidos, tareas, fenómenos, que rodean al pan como objeto concreto y como objeto cultural e interrogarlos profundamente.*

*Los niños de la sala de 4 años participan con frecuencia de un taller de cocina, que es uno de los eventos esperados de la semana, lo que probablemente favorecerá el tratamiento de algunas dimensiones de la Unidad Didáctica.*

- **Un Objetivo general** (por ejemplo: “indagar y profundizar sobre las prácticas, saberes y objetos que se nuclean en la... (recorte)”. El objetivo tiene siempre una acción (conocer, profundizar, realizar una aproximación, etc.) y un objeto sobre el que recae esa acción (el recorte que elegimos).
- Una **red o lista exhaustiva** de lo enseñable sobre el objeto-recorte, para definir los contenidos posibles, elaborada a partir de un relevamiento o indagación previa. Aquí es donde volcamos lo que surge al “hacer estallar el contenido”.
- **Contenidos** expresados como afirmaciones. La lista sobre el café que hicimos antes es un buen ejemplo de cómo expresar contenidos como afirmaciones. Se trata de expresar el saber de un modo similar a como nos imaginamos que podría enunciarlo el niño.
- **Actividades**, o propuestas que se ofrecerán al grupo. Es conveniente que

las actividades se presenten ordenadas con algún criterio. Un modo clásico de ordenar las actividades es: actividades de inicio, de desarrollo y de cierre. Otro modo de ordenar las actividades consiste en presentarlas como: actividades para “elegir”, para “preguntar” y para “cerrar la idea, comunicar y compartir, sistematizar, e inventar algo nuevo”. Son modos concretos de iniciar, desarrollar y cerrar la Unidad Didáctica y probablemente ayudarán a tener presente el proceso:

- Actividades para elegir, conocer, acercarse e interesarse en el objeto recorte, donde nos interesará “abrir caminos hacia...” el objeto-recorte. Por ejemplo: presentaciones “casuales” del objeto central de la unidad en el contexto de la vida cotidiana del grupo; utilización de objetos relacionados que sirvan para abrir preguntas; planteo de problemas prácticos o preguntas que podrían resolverse o responderse mediante elementos o productos del objeto-recorte.
- Actividades para preguntar, comprender los por qué, darse cuenta de que ese objeto-recorte es más complejo de lo que parece, saber más, registrar, ponerse en el lugar de las personas que se relacionan con el objeto-recorte. Por ejemplo: análisis de objetos, entrevistas a personas, experiencias directas, actividades de indagación, dramatizaciones, representaciones de distinto tipo.
- Actividades para cerrar la idea, comunicar y compartir, sistematizar, e inventar algo nuevo que sea posible gracias a haber conocido el objeto-recorte. Por ejemplo: organización de eventos como ferias, muestras, etc. o

proyectos áulicos a partir del objeto-recorte<sup>3</sup>.

- **Experiencias de evaluación.** La evaluación puede encararse de diferentes maneras:
  - Una opción interesante es la **repetición de propuestas al inicio y al final de la Unidad Didáctica**. Puede tratarse de actividades de los distintos tipos que hemos enunciado más arriba. Repetir una actividad en distintos momentos y observar con detenimiento las diferencias entre una y otra “versión” de la actividad nos permite valorar el proceso, y nos ayuda a entender qué estructuras se han modificado, qué aprendizajes se han producido.
  - Otro modo de evaluar es el **análisis de las producciones de los niños**. Lo que ellos dibujan, graban, inventan, etc. es una evidencia de lo que son capaces de hacer.
  - Puede asimismo evaluarse mediante la **observación sistemática del juego**<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> El hecho de que se sugiera aquí una etapa de actividades de sistematización y cierre que incluya la socialización de producciones amerita dos aclaraciones. En primer lugar, que si bien se suele señalar la existencia de un producto como un rasgo propio del proyecto áulico, en modo alguno se trata de un rasgo excluyente: todo proceso de enseñanza que promueve aprendizajes deja huellas que ameritan ser recuperadas. La diferencia esencial es que el proyecto se organiza íntegramente alrededor de ese producto, y la Unidad Didáctica, no. La segunda observación tiene que ver con la compatibilidad de ambas estructuras didácticas. Los proyectos áulicos, especialmente aquellos breves y específicos, con sus productos incluidos, cómodamente “cabén” dentro de una Unidad Didáctica. A modo de ejemplo: en la Unidad Didáctica sobre el pan, sería viable incluir un proyecto breve centrado en la fabricación de “panes creativos” para emplear en una feria del plato.

<sup>4</sup> En el *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015* de la Provincia de Córdoba (pp 31-32), se sugieren distintos formatos/técnicas para organizar y aprovechar este tipo de observación en la evaluación de los aprendizajes. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>

No incluimos aquí una serie de ítems prácticos que suelen incluirse en las planificaciones (recursos, espacios, cronograma, etc.) ya que se trata de aspectos específicos que exceden los alcances de este documento.

#### **EL SENTIDO DE UN PROYECTO: UN ESCENARIO EN MOVIMIENTO**

Ya habíamos dicho al comienzo del apartado anterior que en la Unidad Didáctica hay siempre un “gran mensaje”: vale la pena adentrarse gozosamente en un modo *profundo*, curioso y sistemático de mirar el mundo. Comencemos entonces por decir algo equivalente sobre los proyectos: más allá de los objetivos concretos sobre los que se estructura (realizar una muestra, construir un espacio, resolver un problema, ayudar a alguien, etc.) el propósito de un proyecto es siempre **generar un sentimiento de pertenencia en el grupo de niños respecto de la actividad**. El primer impulso de un proyecto, entonces, es de orden afectivo: “hagamos esto”, “necesitamos hacerlo”, “vale la pena hacerlo”. Se trata de crear una representación grupal compartida sobre la actividad y sobre su contexto, para aprender a partir de su realización.

Un proyecto es, de algún modo, un escenario en movimiento. Y se aprende proyectando porque el deseo de realizar hace que se expresen en nosotros las aptitudes estratégicas, que nos volvamos dinámicos, creativos y versátiles. El proyecto constituye un espacio donde necesariamente enseñar y aprender son más parecidos a diseñar, repensar, anticipar, decidir... que a “explicar” y “atender”, como podría suceder en una clase tradicional. Por eso el trabajo por proyectos tiene una impronta renovadora: se formula “en contra” de la enseñanza tradicional, predominantemente comunicativa.

Por todo lo anterior, el proyecto es una estructura didáctica flexible, y que lleva en su espíritu un tipo de energía diferente del de la Unidad Didáctica. Allí donde la Unidad Didáctica pregunta, indaga, profundiza y se dirige hacia adentro, hacia lo fino, hacia lo invisible, hacia lo insospechado que emerge al ser mirado con otros ojos..., el Proyecto en cambio se piensa hacia delante; es un motor en funcionamiento que busca lo necesario para construir realidad, y en el interín echa mano de todo lo que pueda ayudar a que una idea pueda convertirse en acto. Si la Unidad Didáctica es indagación, el proyecto es creación. Si la Unidad Didáctica es investigación, el proyecto es trabajo de campo, construcción activa. Lo que caracteriza a un proyecto es el hecho de estar impulsado por un hacer que busca concretar un propósito compartido.

El trabajo por Proyectos tiene una larga tradición en las ideas pedagógicas. Se dice de los proyectos algo similar a lo que se dice de los juegos empleados como recurso educativo: que son todo un signo de creatividad y progresismo educativo porque ponen al estudiante en el centro, pero que a la vez podrían ser bastardeados, mal entendidos o banalizados como mero contrapeso del conocimiento, o para hacer al saber más “entretenido”. El pedagogo francés Phillippe Perrenoud (2000) ha escrito que *“en su visión más ambiciosa, la metodología de proyecto es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto como manera común de construcción de los saberes en la clase. En el otro extremo, es una actividad entre muchas otras, que yuxtapone la resolución de enigmas, las palabras cruzadas o el concurso de cálculo mental en la vasta gama de estrategias que apuntan a hacer menos áridos los aprendizajes y a implicar a los alumnos, ya que el saber puro es poco movilizador”*. Es decir que, a la vez que trabajar por proyectos convoca una energía renovadora y empática, que propone *aprender haciendo*, existe una

cierta crítica a los usos demasiado laxos del término “proyecto”, que podría terminar aplicándose a cosas muy distintas entre sí. Retomando la idea de Perrenoud, podríamos decir que “aprender haciendo” es bueno si no redundando en una especie de “hacer por hacer, en vez de aprender”.

Aunque estamos acostumbrados a analogar “proyecto” con “proyecto áulico”, la palabra “proyecto” se usa también cotidianamente para designar acciones que nada tienen que ver con una estructura didáctica. Un proyecto es, hasta donde el diccionario lo propone, un esquema o plan que se hace para darse una idea de cómo ha de ser un trabajo determinado. Es una disposición previa que se forma para la ejecución de algo de cierta importancia. Esta idea genérica de un proyecto, sin embargo, puede servir para organizar la enseñanza si se parte de la idea de que no se aprende sólo ni principalmente escuchando a los maestros hablar, sino que es oportuno *hacer cosas* para aprender. En un proyecto pedagógico, entonces, coinciden siempre dos objetivos:

- el del proyecto propiamente dicho, que es el que (en el mejor de los casos) viven como auténtico y movilizante los estudiantes;

- el objetivo de enseñanza que justifica, desde la perspectiva del maestro, su realización.

La Cueva (1998) señala una serie de ejemplos de “falsos proyectos” en los que se dice que se trabaja por proyectos, pero en realidad sólo se aparenta hacerlo. Menciona, por ejemplo, las tareas para la casa (que consisten solamente en buscar información sobre un tema señalado por el docente), las experiencias científicas en las que los niños siguen instrucciones sin decidir nada, entre otros casos donde se dice que se trabaja por proyectos, sin hacerlo realmente. Un modo de entender qué es lo que lleva a estos “falsos

proyectos” es pensar en los dos objetivos del proyecto (el objetivo propiamente dicho y el objetivo pedagógico) y tratar de reunirlos del mejor modo posible. Si el primero falta o es débil, el proyecto será un “como si” en el que nadie sentirá realmente que está comprometido con una meta auténtica. Si falta el segundo, las actividades serán divertidas y atrapantes, pero se perderá de vista la función educativa y formativa del espacio en el que se desarrollan.

Sobrevolando la literatura sobre el tema y pasando en limpio algunos puntos centrales, digamos que un proyecto se caracteriza por una serie de rasgos:

- Parte de una meta clara y compartida, que reúne y orienta el trabajo de todo el grupo.
- Está centrado en la producción, en el hacer, y como estructura didáctica nos sirve para *enseñar haciendo*.
- Por lo anterior, invita al diseño, a la previsión de distintas tareas, a la formación de equipos o comisiones, a las reuniones espontáneas o planeadas para ir evaluando la marcha de la tarea.
- Está orientado a la concreción de un producto, pero pedagógicamente favorece el análisis de los procesos. Por eso también siempre que se hace referencia a esta modalidad se menciona a algunos referentes importantes (Kilpatrick, Dewey, Freinet, entre otros) (Roldán Tapia, 1997) en cuyo pensamiento aparece la idea de *actividad* como eje del trabajo pedagógico.

### **Las propuestas del Proyecto Áulico**

Algunas de las ideas que podemos tener en mente a la hora de diseñar propuestas dentro de los proyectos tienen que ver con aquellas necesidades propias de un plan flexible, que

todo el tiempo necesita pensar en lo que se ha propuesto como meta.

- Al proponer **actividades para formular el proyecto**, sus metas, lo que se desea hacer, construir, producir o lograr, deberían tenerse en cuenta dos cuestiones. Por un lado, que para que la meta del proyecto sea **una meta auténtica** y compartida debe surgir genuinamente de intereses, deseos o preocupaciones de los estudiantes. En segundo lugar, será preciso proponer a la vez **indagaciones para conocer mejor** aquel producto que se realizará. Si el objetivo es, por ejemplo, crear una ludoteca en el Jardín, será conveniente llegar a ese objetivo a partir de observar las carencias reales a las que la ausencia de una ludoteca expone a los chicos y las posibilidades que ésta abriría. A la vez, será oportuno indagar en experiencias de otras ludotecas ya existentes y averiguar qué se requiere para ponerla en marcha. Para ello, serán oportunas muchas de las estrategias usuales de la Unidad Didáctica: la entrevista, la búsqueda de información, la experiencia directa.
- Al diseñar momentos en los que se distribuyan **tareas**, se formen **equipos de trabajo**, se repartan **responsabilidades**, es importante tener **un espacio común** para luego compartir los avances. Este espacio puede tener un nombre y unos rituales asociados, para darle visibilidad e importancia. En un Jardín de la ciudad de Córdoba, por ejemplo, una maestra solía reunir a sus estudiantes en "*una juntada*": formaban un círculo con las sillas y, cada uno a su turno, contaba qué había hecho durante el período de trabajo en talleres. Con distintos nombres y distintas mecánicas (que oportunamente pueden tener un formato lúdico) este momento de puesta en común constituye una parte importante del trabajo por proyectos.

- En todo proyecto habrá **actividades destinadas a resolver problemas**, ya que todo proyecto (si en verdad es un proyecto) se encontrará con obstáculos de distinto tipo: falta de recursos, oposición de algunos actores a seguir adelante, dificultades no previstas, etc. Y si es cierto que *se aprende haciendo*, es precisamente gracias a la oportunidad que nos brinda la existencia de estas dificultades. Por eso, es precisamente allí donde debemos desplegar nuestra energía enseñante, nuestra habilidad para convertir estos problemas en desafíos para aprender.
- En el proyecto, las **actividades de producción** deberían enfocarse en los insumos para cumplir el objetivo del proyecto. Estas actividades serán, además, muy buenas ocasiones para integrar a las familias a la actividad escolar.

¿Cómo estructurar un proyecto? ¿Qué "partes" de una propuesta de enseñanza deberían estar presentes en un proyecto? ¿En qué difiere formalmente de la Unidad Didáctica? Puesto que la enseñanza se concreta en la acción -porque enseñar es una acción- lo que más ha de variar es el modo de encarar las actividades, por supuesto. Pero hay sutiles variaciones que vale la pena revisar. Aquí va el modelo genérico que proponemos para pensar un proyecto pedagógico en la sala.

### **Escribir el proyecto áulico**

- *Un Título*
- *Una fundamentación* breve, que explique por qué el proyecto es relevante para este grupo, en este momento. Un modo posible de escribir una fundamentación eficaz y que nos ayude a pensar en la experiencia de aprendizaje

que queremos promover, es pensar en tres párrafos, que digan: 1) algo sobre la meta propiamente dicha del proyecto y su valor como contenido, 2) algo sobre los objetivos pedagógicos del proyecto áulico, y 3) algo sobre el grupo, sus características y lo que los hace destinatarios adecuados de esta propuesta. Por ejemplo:

*El pan es un alimento antiquísimo, universal y su fabricación involucra procesos complejos e interesantes, que además, condensa una serie de valores sociales muy importantes, vinculados especialmente al trabajo.*

*En este proyecto nos proponemos desarrollar y probar un recetario práctico de recetas de pan, para que parte de los alimentos que se consumen durante la jornada sean producidos por los propios chicos.*

*Los niños de la sala de 4 años están habituados a consumir distintos productos, entre los que el pan, las galletas y bizcochos, etc. ocupan un lugar importante y son, además, el tipo de alimento que consumen durante el desayuno, que es la comida que comparten en el Jardín. Pero raramente tienen ocasión de vivenciar los procesos de elaboración y el trabajo que hay detrás de esos productos. Desarrollar este proyecto es una oportunidad para acercarnos a los ingenios, esfuerzos, conflictos y sensaciones a los que nos enfrenta el mundo del trabajo.*

- **Un Objetivo general.** Por ejemplo: "Construir un (...) para ayudar a (...) y poder, de ahí en más (...)" que tiene, como todo objetivo, una acción y un objeto, además de elementos de contexto.
- Una **red o lista exhaustiva** de lo que será necesario hacer para cumplir ese

propósito, elaborada total o parcialmente con los chicos. Aquí es donde procuramos hacer del proyecto un "escenario en movimiento", donde medimos la fuerza de las ideas que se van a convertir en acciones.

- **Contenidos.** Los contenidos pueden enunciarse como afirmaciones, de modo análogo a lo propuesto para las Unidades Didácticas. Ya que el proyecto es por definición dinámico, muy flexible y recurre a los recursos subordinando todo al fin buscado, también pueden complementarse con preguntas que guiarán las actividades. Por ejemplo: "¿Cómo debe hacerse para que los panes cambien de color?"<sup>5</sup>.
- **Actividades**, divididas en:
  - Actividades para plantear y precisar la meta grupal que da sentido al proyecto, conocer y discutir el problema que ha de solucionarse, la ayuda que ha de prestarse, el espacio o la cosa que ha de construirse. Descubrir la necesidad del proyecto e instalar la sensación de grupo trabajando por algo, de representación compartida.
  - Actividades para planificar los pasos, repartir tareas, reunir los materiales, hacer los contactos necesarios, anticiparse a problemas.
  - Actividades de producción donde se asuma una modalidad de taller, de trabajo en equipos con puestas en común periódicas, y se desarrollen

---

<sup>5</sup> Si bien no se trata, en rigor, de un "contenido", la pregunta representa un modo de orientar las actividades de enseñanza hacia aprendizajes procedimentales que de otro modo podrían quedar sumergidos en un lenguaje técnico que oculta su proximidad a la práctica. Por ejemplo, la pregunta "¿Cómo debe hacerse para que los panes cambien de color?" puede expresarse también como "procesos de transformación tecnológica de los objetos y de los materiales del entorno" (tal como lo expresa el diseño curricular), y sería correcto. Pero para destacar el espíritu situado de las experiencias del proyecto, vale la pena ensayar también distintos modos de acercar el lenguaje con que se formulan los contenidos a esas mismas experiencias.

todas las acciones que conducen al propósito del proyecto y que fueron pensadas y programadas en la etapa anterior.

- Experiencias de evaluación, cuya formulación es análoga a las presentadas páginas atrás para la Unidad Didáctica.

Como puede verse, la *red o lista exhaustiva* ya no es una deducción de lo enseñable, sino una construcción conjunta a partir de un objetivo compartido. No es abstracción: es *construcción*. La idea de “escenario en movimiento” reemplaza a la idea de “hacer estallar el contenido” que estructuraba la Unidad Didáctica. No hay recorte, hay un gran propósito compartido. No se trata principalmente de indagar en la realidad, sino de *construir* realidad.

Los contenidos aparecen expresados de distintas maneras (incluyendo las preguntas) porque la pedagogía de la pregunta es la forma más eficaz de pensar una realidad que no está quieta sino que es objeto de intervención constante. Los ejes sobre los que se estructuran las actividades, por su parte, ya no son “investigativos”, sino “productivos”. Se plantea una meta, se planifica la acción, y se *produce*.

### **A modo de cierre**

Las Unidades Didácticas y los Proyectos Áulicos no agotan el conjunto de estructuras didácticas que pueden organizar la enseñanza en la Educación Inicial, pero dan cuenta de dos grandes modos de hacerlo, que llevan auestas dos pilares pedagógicos fundamentales: la indagación de la realidad entendida como un todo y la idea de que se aprende haciendo. Las dos ideas surgen de una inquietud, de una mirada crítica que sospecha de las formas canónicas de la enseñanza. En el caso de la Unidad Didáctica, la idea de indagar la realidad de un

modo holístico se opone a la tradición de ver al mundo dividido en disciplinas o “materias”. En lo referente al Proyecto Áulico, la premisa de “aprender haciendo” se halla en la base de las pedagogías activas que cuestionan, desde fundamentos constructivistas, al aprendizaje como un acto pasivo y meramente receptivo. A lo largo de estas páginas hemos procurado presentar algunas reflexiones, ideas y propuestas destinadas a pensar en estas dos grandes invenciones de los maestros – la Unidad Didáctica y el Proyecto – intentando mantener juntos sus procedimientos prácticos y sus fundamentos.

### **Documento curricular**

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Diseño Curricular de la Educación Inicial*. Córdoba, Argentina: Autor.

### **Referencias bibliográficas**

Del Pozo Andrés, M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)”. En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 143-166.

La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos ¿mito o reto? En *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, pp.165-190.

Peinado Antón, C. (2008). *Investigación de la teoría decrolyana: la vida como objeto de la educación*. Documento del Encuentro Regional de Grupos de Trabajo. Centro del Profesorado de Granada. Recuperado el 6 de octubre de 2012, de <http://www.cepggranada.org/~inicio/formacion/iiiencuentroqggt/comunicaciones/q017.pdf>

Perrenoud, Ph. (2000). Aprender em la escuela a través de Proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? En *Revista de Tecnología Educativa*. XIV (3), pp. 311-321. [Traducción de M. E. Nordenflycht]. Recuperado el 6 de octubre de 2012, de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)

Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas, el juego trabajo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Roldán Tapia, A. (1997). El trabajo por proyectos en el sistema educativo español: revisión y propuestas de realización. En *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, pp. 115-126.

Recuperado el 6 de octubre de 2012,  
de <http://www.encuentrojournal.org/textos/9.9.pdf>

**Ministerio de Educación**  
**Secretaría de Estado de Educación**  
**Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE)**

**Equipo de trabajo**

Daniel Brailovsky con la participación de Gabriela César, Viviana Pistorio y Silvia Vidales (SEPIyCE)  
Colaboración: Dirección General de Educación Inicial y Primaria

## **AUTORIDADES**

Gobernador de la Provincia de Córdoba

**Dr. José Manuel De la Sota**

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

**Cra. Alicia Mónica Pregno**

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

**Prof. Walter Mario Grahovac**

Secretaria de Estado de Educación

**Prof. Delia María Provinciali**

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

**Dr. Horacio Ademar Ferreyra**

Directora General de Educación Inicial y Primaria

**Prof. Edith Galera Pizzo**

Director General de Educación Secundaria

**Prof. Juan José Giménez**

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

**Ing. Domingo Aríngoli**

Directora General de Educación Superior

**Lic. Leticia Piotti**

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

**Prof. Hugo Zanet**

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

**Prof. Carlos Brene**

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa

**Lic. Enzo Regali**