

The seal of the University of Valladolid is a circular emblem. It features a central shield with a crown on top, flanked by two keys (the keys of St. Peter). Below the shield is a tree. The shield is surrounded by a circular border containing the Latin motto 'SAPIENTIA + EDIFICAVIT DOMINUM'.

# **Fomentando todas nuestras inteligencias a través de un Proyecto en un aula bilingüe.**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.  
MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA- INGLÉS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**AUTOR/A: Diana Revilla Rodrigo  
TUTOR/A: Mariemma García Alonso**

## RESUMEN

Investigando los diferentes enfoques de enseñanza/aprendizaje, entre ellos, el Trabajo por Proyectos, este TFG opta por el estudio de este último y pretende definir y exponer el desarrollo de un Proyecto en un aula bilingüe. Teniendo en cuenta las teorías que diversos autores respaldan esta metodología, y las características del alumnado de la etapa de Educación Primaria, que necesita de la experimentación para aprehender. Tendremos en cuenta para cualquier Proyecto, que se realice en el aula, el desarrollo de las inteligencias múltiples. La propuesta didáctica, comienza con el planteamiento de un tema motivador, como hilo conductor del mismo que se lleva a cabo en un colegio bilingüe. Con esta experiencia se pretende que alcancen los objetivos y capacidades previstos por la ley de educación para esta etapa.

**Palabras clave:** Educación Primaria, bilingüismo, Trabajo por Proyectos, inteligencias múltiples, lengua extranjera-inglés.

## ABSTRACT

Researching about some theories which precedes the project based learning, this TFG tries to define and show the development of a project based learning in a bilingual class. Taking into account some theories supporting by different authors about this methodology, and Primary Education children's characteristics, who needs to experiment for learning; Multiples Intelligences are been consider for this methodology. The proposal begins with a motivating topic, as a connecting thread of the project performing in a bilingual school. By this proposal pupils are aimed to get a real learning.

**Key words:** Project Based Learning, Primary Education, Multiple Intelligences, Bilingual, engaged learning.

## UN SEÑOR MADURO CON UNA OREJA VERDE

*Un día, en el expreso de Soria-Monteverde,  
vi que subía un hombre con una oreja verde.*

*No era ya un hombre joven sino más bien maduro,  
todo menos su oreja, que era de un verde puro.*

*Cambié pronto de asiento y me puse a su lado  
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.*

*Le pregunté: - Esa oreja que tiene usted, señor,  
¿Cómo es de color verde si ya es usted mayor?*

*Puede llamarme viejo —me dijo con un guiño—  
esa oreja me queda de mis tiempos de niño.*

*Es una oreja joven que sabe interpretar  
voces que los mayores no llegan a escuchar:*

*Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,  
del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.*

*Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas  
que en la oreja madura resultan misteriosas...*

*Eso me contó el hombre con una oreja verde  
un día, en el expreso de Soria-Monteverde.*

Gianni Rodari

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN. RELEVANCIA CON LAS COMPETENCIAS Y LOS OBJETIVOS DEL TÍTULO</b>	<b>7</b>
2.1 Justificación y relevancia del tema	7
2.2 Relación con las competencias y objetivos del título.	9
2.2.1 Competencias generales.	9
2.2.2 Competencias específicas.	10
A. Módulo de formación básica.	10
B. Módulo didáctico disciplinar.	11
C. Módulo de Practicum y Trabajo de Fin de Grado	12
D. Módulo de optatividad	12
2.3 Objetivos formativos del título de grado de Educación Primaria.	12
<b>3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO</b>	<b>15</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>16</b>
<b>5. PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>29</b>
<b>6. ALCANCE DEL TRABAJO. RESULTADOS DEL TFG</b>	<b>40</b>
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>41</b>
<b>8. LISTA DE REFERENCIAS</b>	<b>43</b>
<b>9. ANEXOS</b>	<b>46</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) marca el final de una etapa e implica la demostración de todas aquellas competencias que debemos haber adquirido durante nuestra formación como docentes.

“El Trabajo Fin de Grado –que supone la realización por parte del estudiante de un proyecto, memoria o estudio- supondrá la puesta en práctica de una amplia variedad de competencias, tanto generales como específicas, de las que se formulan en este Plan de Estudios. Mediante su realización, el estudiante demostrará la consecución de los objetivos establecidos en el Título, así como su capacidad para ejercer la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil o en Educación Primaria o la profesión de Educador o Educadora Social.” (Universidad de Valladolid, 2014: 2)

En él se deben mostrar diferentes competencias que demuestren todo aquello que hemos aprendido como: la selección de un tema; el análisis y estudio del mismo; unos objetivos que dejen bien claro lo que se pretende conseguir con el TFG; y una propuesta de intervención, de innovación o de cambio, de acuerdo y coherente, con todo lo anteriormente citado. Seguida de las reflexiones oportunas y adecuadas de los resultados y conclusiones de la misma.

Como estudiante, he seleccionado un tema que me parecía realmente interesante para su estudio y posterior puesta en práctica: el Trabajo por Proyectos.

El porqué de la utilización del trabajo por proyectos en un aula de Educación Primaria, quedará respaldado por diversas teorías que nos harán comprender qué aporta esta metodología a la educación actual, y más especialmente al bilingüismo.

Este trabajo está elaborado siguiendo los diferentes apartados establecidos en la Guía del Trabajo Fin de Grado, proporcionada por la Universidad de Valladolid, que, aunque solo tiene un valor orientativo, así ha sido decidido por mi Tutora en razón de un principio de orden y claridad.

En primer lugar, se expondrá la justificación y la relevancia de este tema elegido (el trabajo por proyectos), además de la relación que mantiene con el Grado en Educación Primaria en cuanto a competencias y objetivos se refiere.

A continuación, se expondrán de forma breve los principales objetivos que pretende abarcar este Trabajo de Fin de Grado.

Posteriormente, realizaremos un breve repaso por algunas de las teorías educativas que han marcado de algún modo, el comienzo del trabajo por proyectos. Abordaremos, entonces, el tema en sí y, posteriormente, se explicarán algunos aspectos importantes que se trabajan de manera transversal en el trabajo por proyectos.

Más tarde, presentaré una Propuesta didáctica de acuerdo con todo lo anteriormente citado, apoyándome en todas y cada una de las teorías presentadas.

Finalmente, trataremos el alcance que tiene o tendrá este Trabajo Fin de Grado, seguido de las conclusiones o reflexiones pertinentes.

## 2. JUSTIFICACION

### RELEVANCIA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS Y CON LOS OBJETIVOS DEL TÍTULO

#### 2.1. Justificación y relevancia del tema.

Este tema, siempre, me ha parecido verdaderamente interesante, llevándome a una investigación posterior que he realizado del mismo. Pero, además, es necesaria su justificación en un marco teórico legal, ya que debemos adaptarnos a los cánones que nos propone el Curriculum.

Mi interés por indagar sobre el trabajo por proyectos, ha estado presente a lo largo de todo el Grado de Educación Primaria. Ahora, he tenido la oportunidad de ir más allá, y no sólo de llevar a cabo una investigación minuciosa acerca del tema, sino que, también, he podido poner en práctica uno (un Proyecto) durante el desarrollo de mi Practicum II.

Es cierto que el trabajo por proyectos suele asociarse con la etapa de Educación Infantil. Pero me pregunté: por qué no desarrollarlo en el aula de Primaria, cuando los especialistas en el tema dicen que, gracias a este tipo de propuesta, los alumnos desarrollan un aprendizaje que no proporciona otro tipo de programación.

Como he señalado anteriormente, la selección del tema no ha sido simplemente la explicada en los párrafos anteriores. También, he tenido en cuenta lo que dice el Curriculum. Según la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, en su Anexo I.A: Principios metodológicos (p. 43), se señala que:

“La propuesta curricular que los centros educativos elaboren, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, definirá el rol del alumno y del docente en el proceso. Recogerá la demanda que realiza el nuevo marco legislativo para que el discente se convierta en el responsable activo de su aprendizaje. El diseño metodológico tiene que favorecer el trabajo por proyectos, la interacción y

colaboración entre los alumnos, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de proyectos autónomos y grupales [...] Estos principios metodológicos requieren la implicación del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente tiene, asumirá el papel de creador de situaciones de aprendizaje que estimulen y motiven al alumnado para que sea capaz de alcanzar el desarrollo adecuado de las competencias que se le van a exigir al finalizar la etapa y le capacite funcionalmente para la participación activa en la vida real. Es su misión adecuar la oferta educativa a las necesidades de cada alumno y de guiar y orientar el proceso que éste sigue hacia la excelencia de sus capacidades.”

Lo que nos abre la posibilidad de trabajar mediante la metodología de trabajo por proyectos, ya que la propia ley educativa vigente nos permite hacerlo.

Además, en su capítulo décimo, competencias del currículo, podemos leer la necesidad de tratar las competencias básicas.

El trabajo por proyectos permite que los alumnos desarrollen capacidades mediante estas competencias básicas:

- a) Comunicación lingüística: se desarrolla en los momentos en los que los alumnos deben dialogar sobre todo aquello que han aprendido, dando razones y explicaciones acordes al nivel en el que nos encontramos. Además, se trabaja en el momento en el que el docente ofrece una explicación. En el tiempo del proyecto en el que los alumnos aprenden estructuras gramaticales, están trabajando con esta competencia.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: esta competencia se desarrolla en los momentos en los cuales los estudiantes deben establecer relaciones mentales (realización de puzles o esquemas).
- c) Competencia digital: el trabajo por proyectos ofrece la posibilidad de que los alumnos investiguen acerca del tema que tratamos en el aula; por ello, se trabaja, entre otras, la competencia digital para realizar esa búsqueda.



- d) Aprender a aprender: esta es una competencia esencial, ya que hace que nuestros alumnos se formen como personas capaces de investigar, analizar, comparar, recrear..., de una manera autónoma. A lo largo de la propuesta veremos cómo los alumnos, de manera individual o grupal, van desarrollando esta competencia.
- e) Competencias sociales y cívicas: Se trabaja, sobre todo, en los momentos de cooperación, donde los alumnos asumen sus diferentes roles y respetan los de sus compañeros.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: una vez más, menciono que el trabajo por proyectos ofrece la posibilidad de trabajar de manera autónoma. Los alumnos deben tomar decisiones, buscar y seleccionar información...
- g) Conciencia y expresiones culturales: queremos que los estudiantes sean personas que se relacionen con el medio que los rodea, de modo que, al conocerlo, sean ellos mismos los que lo respeten, conserven y lo transmitan. Durante mi propuesta didáctica, se ha llevado a cabo un eTwinning con Eslovaquia, lo que nos ha permitido conocer mejor nuestra propia cultura y la de Eslovaquia, en este caso.

## 2.2. Relación con las competencias y objetivos del título.

### 2.2.1 Competencias generales.

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación.

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.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

#### 2.2.2 Competencias específicas.

##### A. Módulo de formación básica.

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
4. Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.

5. Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.
7. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.
8. Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempeñar con el alumnado y con las propias familias.
9. Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

B. Módulo didáctico disciplinar.

1. Utilizar el conocimiento científico para comprender el mundo físico, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos naturales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias experimentales.
2. Transformar adecuadamente el saber científico de referencia vinculado a las ciencias experimentales en saber a enseñar mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el

diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas.

7. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios
10. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
11. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística.

#### C. Módulo de Practicum y Trabajo de Fin de Grado

1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.

#### D. Módulo de Optatividad

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.
2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

### 2.3. Objetivos formativos del título de grado de Educación Primaria.

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza/aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
4. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
5. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
6. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
7. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. 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.
8. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
9. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
10. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

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 entre los estudiantes.
12. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
13. 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 primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

### 3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Es necesario conocer los objetivos que se proponen para este Trabajo de Fin de Grado. Gracias a ellos vamos a poder, por un lado, desarrollar plenamente esta propuesta planteada y, por otro, comprobar si se han cumplido.

- ❖ Demostrar los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado de Educación Primaria, con mención en Lengua Extranjera Inglés.
- ❖ Destacar esta metodología, como motivadora, interesante y favorecedora para el proceso de enseñanza/ aprendizaje de los estudiantes.
- ❖ Adquirir un mayor conocimiento acerca de la metodología de enseñanza por Proyectos, siendo capaz de realizar una propuesta en base a la fundamentación teórica seleccionada.
- ❖ Poner en práctica una propuesta de intervención didáctica, en un aula de educación primaria, en relación con el tema seleccionado y ser capaz de valorar y reflexionar sobre esa intervención.
- ❖ Demostrar que esta propuesta se puede llevar a cabo en un centro bilingüe, cumpliendo con la legislación española y, más concretamente, con el curriculum de Castilla y León.

*“La educación es el arma más poderosa  
que puedes usar para cambiar el mundo”*

Nelson Mandela

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, en este capítulo cuatro, presento a algunos de los autores y teorías que sustentan el trabajo por proyectos y que han hecho posible que esta metodología se lleve a cabo. Algunos autores como: Piaget, Vygotsky, Bruner, Howard Gardner, entre otros, serán algunos ejemplos que, debido a sus importantes aportaciones, serán mencionados a lo largo de este apartado.

Mari Carmen Díez Navarro, (1999:13) nos explica a la perfección el sentimiento de un maestro que quiere ir más allá de los cánones educativos: Motivado, Vocacional, Formado.

“Así que ahora me dedico a trabajar con niños persiguiendo deseos y curiosidades –  
suyas y mías-, incluyendo en el aprendizaje todo lo que nos interesa, nos atrae, o nos  
inquieta, y dándole sitio a ese << piso de abajo >>, que tenemos cada cual, y que es  
donde se cuecen los afectos, motores imparables que nos empujan hacia el saber,  
hacia los otros, hacia la vida...”

Hace ya unos años, que los colegios han comenzado a introducir nuevas ideas en los  
centros, con el fin de optimizarlos y convertirlos en los mejores lugares de aprendizaje.

A día de hoy, nos encontramos con muchos colegios inmersos en programas de  
bilingüismo confiados en la buena enseñanza de una segunda lengua.

El hecho de la necesidad de la oferta educativa de la segunda lengua puede ser explicada  
por Pavlenko, (2005:447) ya que según él:

“El bilingüismo puede ser extremadamente benéfico para enriquecer los repertorios  
lingüísticos de sus hablantes, ofreciéndoles conceptualizaciones alternativas, básicas para el  
pensamiento crítico y flexible”.



Esta segunda lengua va a favorecer el aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas que podrían no desarrollarse si esta no se encuentra presente. Es, ahí, donde surge la necesidad de que los colegios sean líderes en el bilingüismo.

Además de ello, el aprendizaje de la lengua extranjera, puede favorecer el aprendizaje de la lengua materna, (Lombardi, 1986) lo que favorecería, sin ninguna duda, a la educación, ya que ayudaría al desarrollo de los alumnos en el resto de las asignaturas del currículum.

Como ya señalé al comienzo del capítulo, el aprendizaje por proyectos se sustenta en ciertas teorías. Destacamos las más relevantes:

**El aprendizaje por descubrimiento**, donde “al maestro le corresponde la tarea básica de ayudar a que se realice el desarrollo del individuo para incorporarlo a la sociedad [...]. Su función debe ser también establecer puentes entre el aprendizaje y el pensamiento, de manera que el niño no almacene la información tal y como venía ocurriendo en la educación tradicional, sino que sea capaz de conectarla con lo aprendido” (Martín Bravo et al., 2010: 31) Es decir, el maestro interpreta el papel de un guía que ayuda a sus alumnos en un aprendizaje que ha surgido por medio de la curiosidad. Una vez más, estamos hablando de la necesidad de introducir cambios y hacer que lo que hasta ahora entendíamos como educación tradicional, desaparezca.

El alumnado por su parte deberá analizar, “desde lo próximo y cercano a lo general y lejano; en otras palabras, de lo particular a lo general” (Martín Bravo et al., 2010: 31) Para que mediante la comparación, el análisis, la investigación, la observación..., consigan que esta adquisición de conocimientos, se forme de manera significativa y activa, siendo los propios dueños de su aprendizaje.

Acabamos de comprobar la imperiosa necesidad de que los alumnos sean los dueños de su propio aprendizaje, y de esta manera, éste sea mucho más fructífero. Ellos son el centro de la educación. Los verdaderos protagonistas del acto educativo.

Según la teoría, el **aprendizaje significativo**, indica que “un concepto adquiere significado, cuando es capaz de relacionarse con una idea que ya está presente en la mente

del sujeto [...], tiene que ser capaz de relacionarse con otra ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz” (Martín Bravo et al., 2010: 35).

Podríamos señalar cuatro componentes a tener en cuenta en esta teoría:

1. El aprendizaje implica a) relacionar nuevo material con el ya existente, o b) extender los conocimientos previos de uno similar a otro nuevo.
2. El aprendizaje lleva a cabo una elaboración significativa de las estructuras cognitivas.
3. El recuerdo conlleva ser capaz de separar el material nuevo del viejo.
4. El olvido ocurre cuando el material no puede por más tiempo ser diferenciado de lo que ya está almacenado en la mente. (Martín Bravo et al., 2010: 35)

Por lo tanto, deben realizarse ciertas conexiones entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos del alumno, para que este sea provechoso.

Y es que, como bien decía David Ausubel (1968)

“El factor que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñele a partir de él”.

Y por supuesto, no podíamos obviar el hecho de que para que un alumno aprenda, es estrictamente necesaria su interacción con el mundo que le rodea, como explican las **teorías constructivistas**, enunciadas por Piaget y Vygotski como principales autores de las mismas.

“El constructivismo es una corriente pedagógica [...] que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.”

[https://www.ecured.cu/Constructivismo\\_\(Pedagog%C3%ADa\)](https://www.ecured.cu/Constructivismo_(Pedagog%C3%ADa))

La teoría cognitiva de Piaget nos propone que “[...] la persona se construye cognitivamente a través de la interacción del medio y de la mente. Ésta última, atraviesa unas fases de desarrollo: estadio sensoriomotor, estadio preoperacional, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales.” (González Cuenca y Linero, 1997: 132-133).

Es decir, “Piaget aportó al campo de la psicología del desarrollo una teoría que describe y explica cómo el ser humano va construyendo activamente el conocimiento” (Martín Bravo et al., 2009: 29), explicando que a medida que el sujeto se desarrolla, sus estructuras cognitivas lo hacen también, siguiendo los estadios mencionados con anterioridad.

Vygotski (1979:133) por su parte nos plantea que la adquisición de aprendizajes “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”; entonces asimilan y aprenden nuevos conceptos, cuando interactúan con el medio.

Vygotski



Piaget



Contexto sociocultural	Fuerte énfasis	Poco énfasis
Constructivismo	Constructivismo social	Constructivismo cognitivo
Estadios	No	Sí
Procesos claves	ZDP Lenguaje. Diálogo. Herramientas culturales	Esquemas. Asimilación. Acomodación. Operaciones. Conservación. Clasificación. Razonamiento hipotético deductivo
Papel del lenguaje	Papel principal. El lenguaje modula el pensamiento.	Poco énfasis. Lo cognitivo controla el lenguaje.
Educación	Papel central. Se aprende a manejar las herramientas culturales.	Sólo refina las habilidades cognitivas que han emergido del niño.
Implicaciones para la enseñanza	Profesor como mediador, facilitador y guía. Se aprende con el profesor y con los iguales.	El profesor apoya al niño para que descubra el aprendizaje por sí mismo.

Comparación entre Vygotsky y Piaget. (Martín Bravo et al., 2009: 33)

Como estamos viendo, nos encontramos en un momento en el que evidenciamos cómo la educación ha tenido numerosos cambios metodológicos, con el fin de alcanzar una meta que permita que la educación de desarrolle plenamente.

Montserrat del Pozo (2011:121) dice que “el aprendizaje de hoy, que pide que cada alumno construya su conocimiento desde distintas experiencias y descubrimientos no puede llevarse a cabo en las aulas de ayer”. Nos referimos a las posibilidades educativas. Desde hace no mucho tiempo, el trabajo por proyectos ha sido el que ha captado la atención de escuelas y maestros debido a que:

‘Los proyectos de trabajo se sitúan dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y suponen una respuesta a la necesidad de organizar los contenidos escolares desde la perspectiva de la globalización, para que los niños se inicien en el aprendizaje de procedimientos que los ayuden a organizar, comprender y asimilar la organización’ (García Agulló y Gómez Carrera, 2011:5)

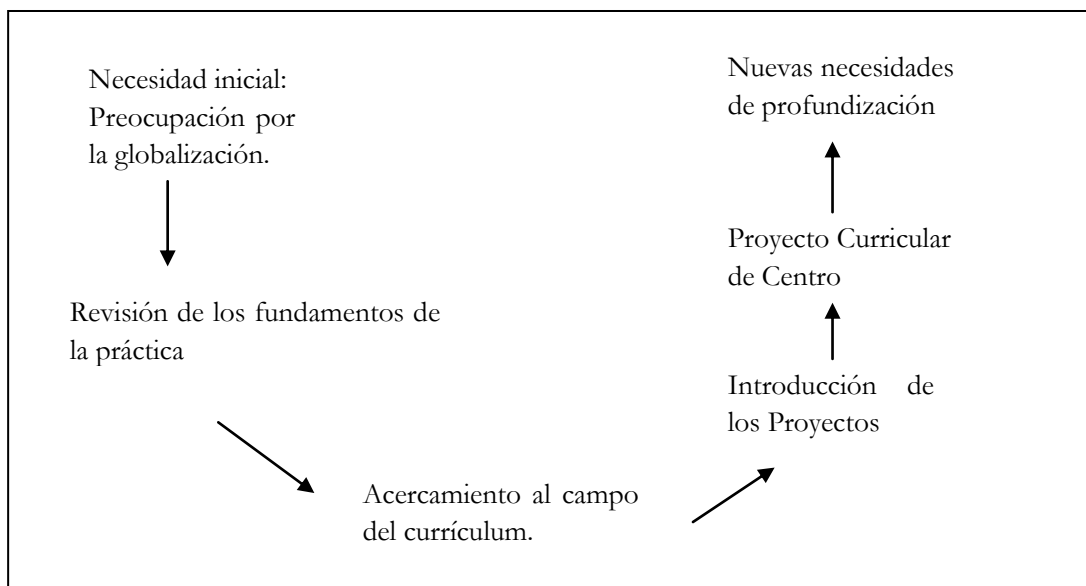
Los proyectos de trabajo “no son una fórmula, ni una metodología concreta, ni tienen un protocolo de actuación, son mucho más. Los proyectos de trabajo son un posicionamiento personal y profesional del maestro ante la vida y la escuela que favorece el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la solución constructiva de los sentimientos” (Pilar Algás et al., 2010: 84).

Además, como decía Howard Gardner (1993:162) “los proyectos pueden servir a un número de fines particularmente bien. Implican a los estudiantes durante un período de tiempo bastante largo, los estimulan a producir borradores, revisar su trabajo y reflexionar sobre él; promueven una cooperación positiva, en la que cada estudiante puede hacer una contribución distinta”.

Es decir, ocupan un amplio abanico de posibilidades, poniendo especial hincapié en el constructivismo que, como dice Rocío González Segovia (2014:11): “es una teoría que expone que cada estudiante construye su propio aprendizaje a través de las distintas actividades, situaciones educativas que se le presenten, conflictos que se ocasionen y que se resuelvan con la ayuda de sus compañeros [...] el alumno va construyendo su aprendizaje y avanzando en él de forma autónoma, dinámica y participativa”.

La misma idea ya la vemos en Vygotsky, (1973: 36) “el trabajo por proyectos parte de una perspectiva co-constructivista, más allá de la construcción solitaria del conocimiento, enfatizando el origen social de los procesos psíquicos superiores”.

La atención se ha centrado en este tipo de programación, ya que como bien dicen Fernando Hernández y Montserrat Ventura (1992:27), “se utilizaron los proyectos para dar forma y contenido al proceso de enseñanza en el aula”.



El contexto de introducción de los Proyectos. (Hernández y Ventura, 1992: 27).

Pero cuál es la verdadera diferencia entre un proyecto y una unidad didáctica:

PROYECTO	UNIDAD DIDÁCTICA
El tema surge por la curiosidad, e interés de los alumnos.	El tema está establecido sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.
Las ideas previas de los estudiantes son importantes para formar sobre ellas nuevos conocimientos.	Se presentan con materiales tradicionales.
Se tiene en cuenta todo lo que los alumnos ya saben y lo que desean aprender.	No se tienen en cuenta los deseos de los estudiantes.
El diseño y las actividades están abiertos al cambio si durante el mismo se advierte la necesidad de hacerlo.	El diseño y las actividades están fijados desde el momento de la programación y el maestro no suele cambiarlas.
Los tiempos son elásticos y versátiles.	Los tiempos resultan ser rigurosos, sin posibilidad de cambios.
Este tipo de programación se basa en la necesidad de crear personas autónomas, capaces de investigar, descubrir. Los contenidos no son lo más importante ya que como decía Gardner (1993:31) “en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender”.	Trata de crear personas que adquieran todos los contenidos marcados por el currículum. Los contenidos tienen mucha importancia.
La evaluación focaliza su atención en el proceso.	La evaluación focaliza su actuación en el resultado.

Esta es la verdadera necesidad del proyecto. Con este tipo de programación tratamos de ofrecer un papel protagonista al alumnado e “introducir una nueva manera de hacer del docente, en la que el proceso de reflexión e interpretación sobre la práctica fuera la pauta que permitiera ir haciendo significativa la relación entre el enseñar y el aprender” (Hernández y Ventura, 1992: 28).

Aparte de lo anteriormente citado, se puede comprobar que el trabajo por proyectos marca un objetivo muy claro: vincular la teoría con la práctica (Hernández y Ventura, 1992) donde los alumnos aprendan haciendo, manipulando, sintiendo, viendo.

Si es cierto que los proyectos son la práctica educativa necesaria para impulsar la educación, debemos hablar, a la vez, de la innovación, ya que es estrictamente necesario introducirla para la puesta en práctica de esta metodología, pero no debemos olvidar que para que ésta funcione, toda la comunidad educativa debe aceptarla e introducirla progresivamente en su práctica docente (Hernández y Ventura, 1992).

Y hablando de la innovación, podríamos conseguir los cambios necesarios en cuanto a proyectos se refiere, teniendo en cuenta una serie de supuestos.

- a). En clase es posible trabajar cualquier tema. El reto está en cómo abordarlo con cada grupo de alumnos y en especificar qué pueden aprender de él.
- b). Cada tema se plantea como un problema que hay que resolver, a partir de una estructura que hay que desarrollar y que puede encontrarse con otros temas o problemas.
- c). El énfasis en la relación entre enseñanza y aprendizaje es sobre todo de carácter procedimental y gira en torno al tratamiento de la información.
- d). El docente no es el único responsable de la actividad que se realiza en el aula, sino que el grupo-clase tiene un alto nivel de implicación, en la medida en que todos están aprendiendo y compartiendo lo que se aprende.
- e). Se pueden trabajar las diferentes posibilidades e intereses del alumnado en la clase, de forma que nadie quede desconectado y cada uno encuentre un lugar para su implicación y participación en el aprendizaje. (Hernández y Ventura, 1992: 28).

Estas premisas nos dicen que no tenemos por qué continuar con el tradicionalismo metodológico que hemos manejado casi hasta nuestros días.

Gardner (1993:26), decía que “en la escuela uniforme, existe un currículum básico, un conjunto de hechos que todos deberían conocer, y muy pocas cosas electivas [...] No hay duda de que este método funciona bien para algunas personas [...] pero existe una visión alternativa que me gustaría presentar [...] que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos”. Lo que, una

vez más, nos indica la necesidad del inminente cambio metodológico que debe surgir en la comunidad educativa.

El trabajo por proyectos “trata de enseñar al alumnado a aprender, a encontrar el nexo, la estructura, el problema que vincula la información y que le permite aprender” (Hernández y Ventura, 1992: 61); propone una alternativa ‘divertida’ para un fin común educativo: el aprendizaje.

En los trabajos por proyectos, tanto el maestro como el alumnado, asumen unos papeles totalmente diferentes a los que hasta el momento de la implantación de dichos proyectos conocíamos.

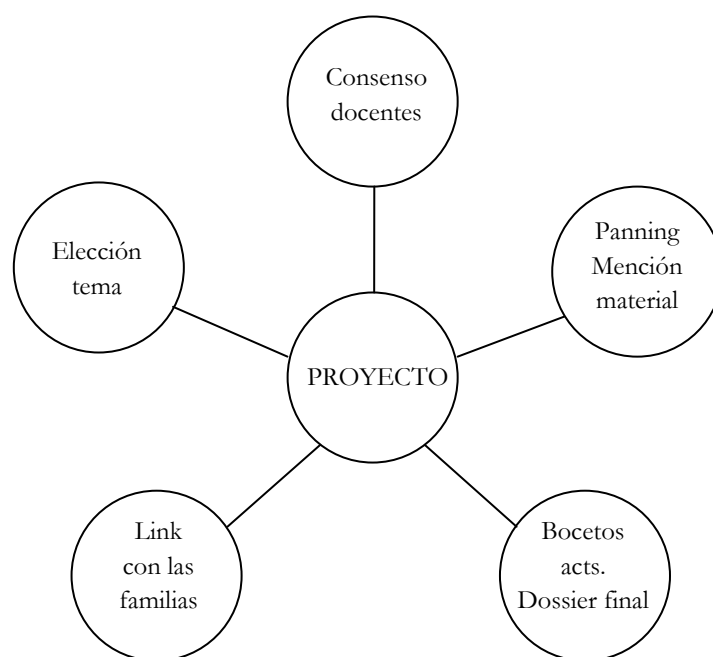
1. Especificar el hilo conductor	→	Relacionado con el PCC
2. Buscar materiales	→	Especificación primera de objetivos y contenidos
3. Estudiar y preparar el tema	→	Seleccionar la información con criterios de novedad y de planteamiento de problemas.
4. Implicar a los componentes del grupo	→	Refuerza la conciencia de aprender
5. Destacar el sentido funcional del Proyecto	→	Destaca la actualidad del tema para el grupo
6. Mantener una actividad evaluativa	→	Qué saben, qué dudas surgen, qué cree el alumnado que ha aprendido
7. Recapitular el proceso seguido	→	Se ordena en forma de programación, para contrastarlo y diseñar nuevas propuestas educativas

La actividad del docente durante el desarrollo del proyecto. (Hernández y Ventura, 1992: 64).



1. Elección del tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Aporta criterios y argumentos</li> <li>→ Elabora un índice individual</li> </ul>
2. Planifica el desarrollo del tema	→ Colabora con el guión inicial de la clase
3. Participa en la búsqueda de información	→ Contacto con diferentes fuentes
4. Lleva a cabo el tratamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interpreta la realidad</li> <li>→ La ordena y la presenta</li> <li>→ Plantea nuevas preguntas</li> </ul>
5. Cubre los apartados del índice	→ Individual y en grupo
6. Realiza un dossier de síntesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Realiza el índice final de ordenación</li> <li>→ Incorpora nuevos apartados</li> <li>→ Lo considera como un objetivo visual</li> </ul>
7. Lleva a cabo la evaluación	→ Aplicando en situaciones simuladas los contenidos estudiados
8. Nuevas perspectivas	→ Plantea nuevas preguntas para otros temas

La actividad del alumnado durante la realización de un proyecto. (Hernández y Ventura, 1992: 68).



Las fases de los proyectos son (González Segovia, 2014: 20)

El trabajo por proyectos amplía, en gran manera, las posibilidades de actuación con los alumnos, y es que, como ya se ha mencionado anteriormente, Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, hacía hincapié en que cada uno de los alumnos de un aula tiene múltiples potenciales diferentes, y que por ello debemos ser capaces de adaptar nuestras programaciones a que se desarrollen todos esos potenciales. A que tengan cabida en ellas todos nuestros alumnos. Que atiendan a su desarrollo integral como personas.

Más claramente y en palabras de Howard Gardner (1993: 30) “el objetivo de la escuela, debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias”, es decir, que la escuela debe centrarse en trabajar todas las inteligencias para, así, conseguir que las personas desarrollen plenamente sus capacidades sociales y académicas.

La escuela entonces, debería ser una “escuela centrada en el individuo, comprometida con el entendimiento óptimo y el desarrollo del perfil cognitivo de cada estudiante” (Gardner, 1993: 30) Y es que si no nos centramos en la individualidad de cada alumno, y trabajamos únicamente las inteligencias lingüística y lógico-matemática, como se venía haciendo, no ayudaremos en el alcance del desarrollo pleno que mencionaba con anterioridad, porque “si los estudiantes no son buenos en estas dos áreas, sus habilidades en otras áreas pueden quedar ocultas” (Gardner, 1993: 31).

Estas inteligencias son 8:

- ❖ Inteligencia musical: es la capacidad de producir y apreciar tanto el ritmo como el tono y el timbre de los sonidos y valorar las distintas formas de expresividad musical.
- ❖ Inteligencia cinético-corporal: es la capacidad de usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, realizar actividades o resolver problemas.
- ❖ Inteligencia lógico-matemática: es la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas, a las relaciones lógicas, afirmaciones y posiciones y a las funciones y otras abstracciones relacionadas con el pensamiento matemático.

- ❖ Inteligencia lingüística: es la capacidad de formular el pensamiento en las palabras y usar el lenguaje de manera eficaz para comunicarse.
- ❖ Inteligencia espacial: es la capacidad de pensar en tres dimensiones. La habilidad para percibir de forma precisa el mundo visual y espacial y efectuar transformaciones a partir de estas percepciones.
- ❖ Inteligencia interpersonal: es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos.
- ❖ Inteligencia intrapersonal: es el conocimiento de sí mismo y la habilidad de adaptar la propia manera de actuar a partir de ese conocimiento.
- ❖ Inteligencia naturalista: es la capacidad que tienen las personas para distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente-objetos, animales o plantas- tanto del ambiente urbano como del suburbano o del rural. De manera general esta inteligencia implica el entendimiento del mundo natural incluyendo las plantas, los animales y la observación científica de la naturaleza (del Pozo, 2011: 136-270).

No hay mejor forma de aprehender con todas estas “inteligencias” que de manera cooperativa. Pero, qué es el aprendizaje cooperativo. “[...] consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.” (David y Roger Johnson, 1994: 5).

Venimos hablando durante el presente capítulo, sobre la importancia de centrarnos en las diferencias de los alumnos, para que todos se desarrollen cognitivamente. Según Zariquiey (2016:6), utilizamos el aprendizaje cooperativo porque “concibe la diversidad como el motor del aprendizaje, ya que permite acceder al conocimiento de maneras diferentes y promover las situaciones de andamiaje y apoyo mutuos” Es decir, nos centramos en todas y cada una de las individualidades para poder aprender juntos.

Esta teoría adopta la idea de que todos somos diferentes y que todos podemos aprender de otros y enseñar a otros; debemos aprovechar las diferencias que tenemos para poder crear una práctica educativa mejor. Como decía Stephen Covey:

*“Las fortalezas están en nuestras diferencias, no en nuestras similitudes”.*

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Después de haber definido qué es un proyecto y cómo se trabaja con esta metodología transversal, presento mi propuesta didáctica; con ella se intenta llevar al aula la globalización de una manera lúdica, teniendo en cuenta los intereses del alumnado, los conocimientos de los que parten y las necesidades, tanto académicas como personales, que presentan.

En este caso, la propuesta se realizó en un aula con niños de 6 y 7 años; es decir, nos encontramos en 1º de Educación Primaria. Al ser un colegio bilingüe, el proyecto se desarrolló en la segunda lengua, en inglés. Integró parte del final del segundo trimestre y el comienzo del tercero, ya que de este último, forma parte importante la Semana Santa y la tradición que la envuelve y, por ello, necesitaba que los alumnos aprendiesen aspectos típicos, curiosos, de ella.

Al ser un proyecto, como he señalado con anterioridad, se trabajan tres asignaturas con un hilo conductor común. Estas asignaturas son: Natural Science (Ciencias Naturales), Literacy (Inglés) y Arts and Crafts (Plástica). El hilo conductor que movió este proyecto tomó como argumento 'los animales'. Esta transversalidad es un hecho diferenciador de esta metodología, hecho necesario para dar sentido a los aprendizajes en el aula.

La asignatura principal o eje del proyecto es Ciencias Naturales. Y, esto es así, porque "los proyectos de trabajo son una innovación que puede aplicarse en todas las áreas de conocimiento, pero básicamente han sido puestos en práctica en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ya que éstas favorecen en mayor grado la búsqueda y el tratamiento de información" (Hernández y Ventura, 1992: 78). Y por ello he querido dar mayor peso a esta asignatura.

Como ya sabemos, la elección del tema tiene que ser algo que despierte el interés de los alumnos y que incremente su curiosidad; por ello, elegimos el tema de los animales. Un tema que les resulta realmente interesante: quieren investigar, saber, conocer, manipular.

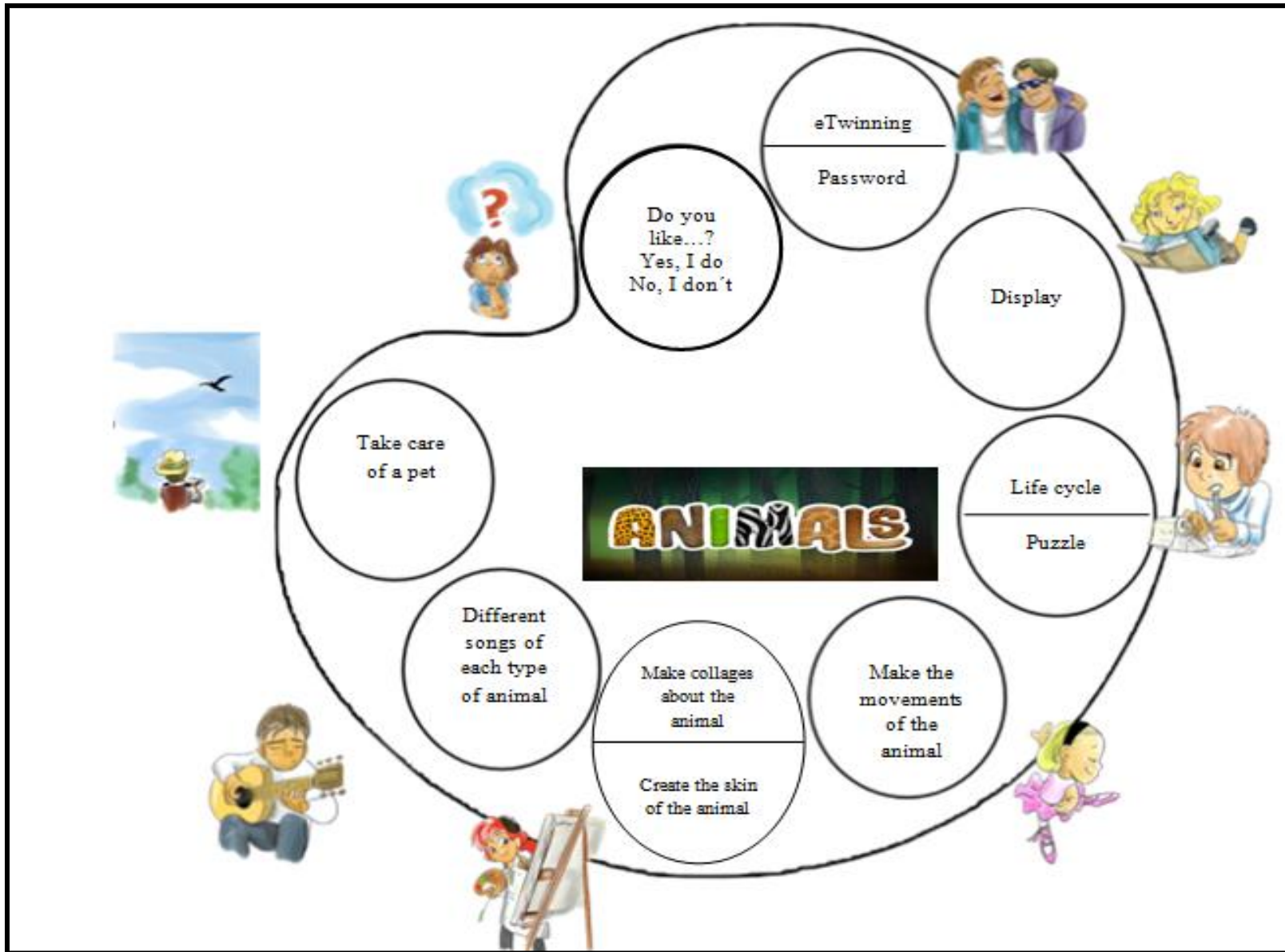
En este proyecto, como en todos, hubo una sesión de motivación, en la que se buscaba que los alumnos se adentraran por completo en el mundo de los animales. Además, la tarea final fue seleccionada desde el principio de la programación, ya que era importante saber y tener bien claro, desde el inicio, como digo, qué es lo que los alumnos debían realizar.

Antes de poner en práctica el proyecto, hice una minuciosa reflexión sobre la propuesta, teniendo en cuenta: si había trabajado todo aquello que era necesario; si todos los alumnos iban a poder participar en las actividades que estaban planteadas; si estas iban a resultar interesantes para todos... Quería que se adaptara a las necesidades e inquietudes de mis alumnos, de este grupo concreto, y así el proyecto tendría mucha más influencia en ellos.

Dicho proyecto fue diseñado para trabajar las inteligencias múltiples, y esto porque, como decía Howard Gardner (1993:30) "...no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades, no todos aprendemos de la misma manera".

Y es que, efectivamente, no todos los alumnos necesitan lo mismo.

Con este proyecto he querido cubrir las necesidades de todo el alumnado, ya que al trabajar las inteligencias múltiples (todas las inteligencias múltiples), cada alumno se sintió identificado con alguna de ellas.



*Paleta de planificación del proyecto por inteligencias múltiples. Diana Revilla Rodrigo*

## **Sesión 1: La motivación**

Era el primer día del proyecto y necesitaba atraer la atención de mis alumnos. Por ello, creí que sería buena idea traer a clase una mascota. Algo que despertara el interés y la motivación de todos y cada uno de ellos.

‘Los profesores pueden motivar esa necesidad de conocer cosas nuevas y desarrollar el proyecto mediante una actividad inicial que despierte el interés y dé pie a las preguntas.’

<http://cedec.educalab.es/es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos>

Les dije que había algo que tenía que enseñarles, y, de repente, alguien llamó a la puerta. La abrí para ver qué es lo que nos aguardaba, y resultó ser un regalo.

Antes de abrirlo, les hice varias preguntas para conocer qué es lo que pensaban sobre nuestro paquete misterioso. Las respuestas fueron muy variadas. Uno de los alumnos me ayudó a dar pistas. Todos estaban emocionados. Querían descubrir que había. De repente, alguien dio con la respuesta correcta: Un pez.



El pez traía una carta de presentación, para que todos los alumnos pudieran conocerlo. Estaban asombrados; no podían creer que hubiera un pez en clase, que fuera para ellos. Les expliqué que, ahora, la tarea de todos era cuidarle.

Era el turno de los niños y el pez tenía que conocerlos. Cumplimentaron una ficha donde debían poner su nombre; de dónde eran; cuántos años tenían; qué les gustaba; y, cuál era su animal favorito.

Después, dibujaron, en otra ficha, su animal favorito y, uno a uno, se lo enseñaron a la mascota de la clase.

Las sesiones que presento a continuación tienen, todas, las mismas bases; pero, cada una, se especializa en un animal diferente.



La razón de que todas sigan un hilo común, es que así los niños se sienten confiados a la hora de realizar las actividades, puesto que ya saben cómo hacerlas.

Por ese motivo, expongo el eje vertebrador de todas.

### **Sesiones 2, 3, 4, 5: Mamíferos, anfibios, reptiles, aves, peces e insectos.**

Comenzamos la sesión con un Power-Point para explicar las principales características de estos animales. El Power-Point lo utilicé como recurso atractivo, ya que estaba repleto de imágenes que, sin duda, les resultaban curiosas y bonitas.

Tenían que repetir todo aquello que yo decía(se entiende que, en inglés, siempre), imitando mis gestos y mis expresiones. Así, al ser ellos los protagonistas de la actividad, querían saber más y más.

Después de haber aprendido las características, repartí por la clase diferentes tarjetas. Unas, eran correctas y, otras, no. Alumno por alumno, fueron viniendo frente a la clase y les preguntaban a sus compañeros si la suya era correcta. Si era una característica que habían aprendido sobre el animal, tenían que poner el dedo pulgar hacia arriba. Si, por el contrario, no correspondía a este animal, debían poner el dedo pulgar hacia abajo.

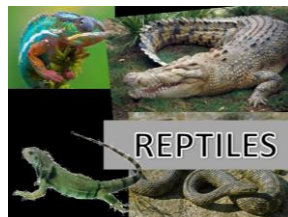
Las tarjetas correctas las dejamos pegadas en la pizarra para hacer el siguiente juego. Estaban viendo todas las características del animal frente a ellos, con imágenes y palabras que habíamos añadido. Entonces, las fuimos repitiendo, una a una, con palabras y gestos. Y después de haber realizado todas, borré la primera; después, la segunda; luego, la tercera; y así, sucesivamente, hasta quedarnos con una pizarra que solamente tenía el ‘esqueleto’ de nuestro esquema. Este juego fue planteado como rutina de pensamiento.

“Las Rutinas de Pensamiento, fueron desarrolladas por los Investigadores del Proyecto Zero (2008) de Harvard, son estrategias cognitivas que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento en los estudiantes. En definitiva, hacer visible nuestro pensamiento.”

<http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/cultura-de-pensamiento-aprendemos-a-trabajar/ea79a60c-a038-44cf-9ef7-636b8fd6a9e2>

Cuando las características ya estaban claras, nos pusimos manos a la obra con un collage. Cada alumno fue el autor de un collage propio donde debía pegar, de manera libre, las

imágenes de ese tipo de animal. Mientras lo hacían, puse una canción en relación con el tipo de animal.



### **Sesión 6: El ciclo de la vida**

Teníamos que seguir aprendiendo diferentes cosas de los animales. Este día, fue el turno del ciclo de la vida. Tal vez es complicado entender cómo cambian los animales. Por ese motivo llevé unos puzles al colegio, para que los alumnos fueran capaces de descubrir cómo es ese ciclo. Por grupos cooperativos formaron los puzles.



Cuando lo consiguieron, los miembros de cada grupo salieron a explicar qué habían descubierto acerca del animal que les había tocado.

También, trabajamos, ese día, con la estructura: *Do you like...?*

Estábamos llevando a cabo un proyecto y teníamos que trabajar muchos aspectos, no solamente de Ciencias Naturales, sino también estructuras gramaticales.

Dimos una breve explicación, ayudándonos de la pizarra, para que los alumnos comprendieran qué tipo de estructura estaban trabajando y, una vez comprendida, cumplimentaron una ficha donde debían escribir y dibujar tres cosas que les gustaran y otras tres cosas que no.

## Sesión 7: Creación de los animales

Ya habían adquirido bastantes conocimientos sobre los animales. Sabían cómo se reproducían; cómo se movían; el número de patas que tenían; su tipo de piel...

Centrándonos en la asignatura de plástica, realizamos una manualidad para recalcar el tipo de piel de cada animal y definir a qué grupo pertenecía.

En grupos cooperativos eligieron al animal que querían hacer. Había materiales para poder 'crear' la piel de cada uno de ellos; una vez distribuidos dichos materiales, nos pusimos manos a la obra.



## Sesión 8: Display de repaso

Una vez que los conocimientos estaban adquiridos, era hora de repasarlos.

Creé unas tarjetas de colores con las palabras que habíamos ‘estudiado’ durante el proyecto y las repartí por la clase, consiguiendo, con ello, que todos los alumnos participaran en el mural.

Las tarjetas tenían código de color.

Las rosas estaban destinadas al tipo de reproducción de cada animal, es decir, ovíparos y vivíparos.

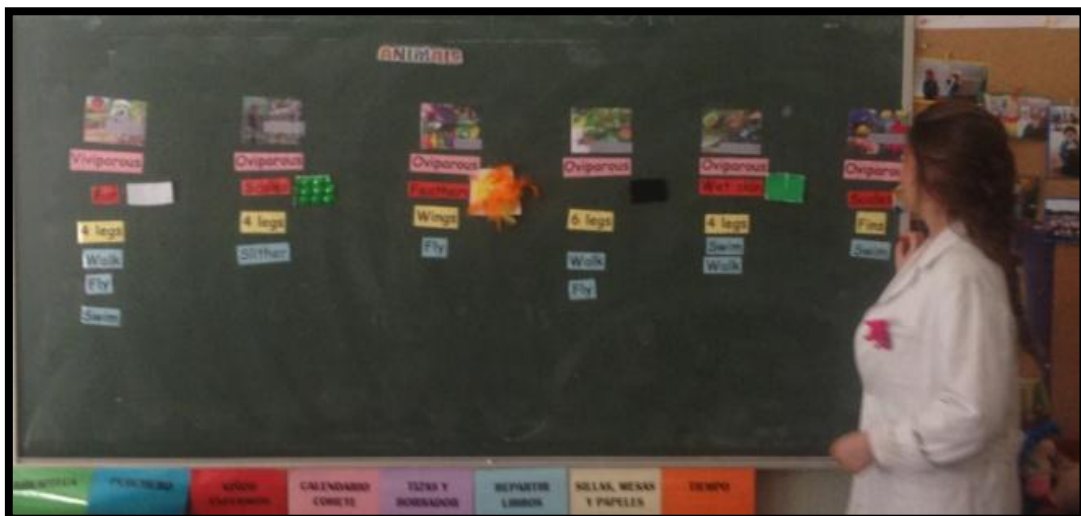
Las rojas indicaban el tipo de piel que podíamos encontrar: pelo, escamas, piel mojada o plumas, (aprovechando, además, los materiales de la actividad de la sesión anterior, incluimos los tipos de pieles al lado de la tarjeta roja).

Las amarillas respondían al número de patas.

Y, las azules acogían el modo de desplazamiento (andando, nadando, volando, reptando...)

Ellos tenían que descubrir qué tarjeta iba en cada lugar. Para ello, preguntábamos, en alto, representábamos el gesto correcto, y el alumno que la tenía, era el responsable de colocarla en el lugar adecuado.

Fue una sesión muy entretenida. Todos participaron muy activamente y eso fue, probablemente, lo mejor.



### **Sesión 9: Pasapalabra**

Nuestro proyecto, porque ya formaba parte de todos nosotros, llegaba a su fin. Quise realizar una actividad a modo de evaluación. Pero quería que fuera una actividad que les motivara a responder; algo, que en muchas ocasiones un examen no logra, con alumnos tan pequeños. Propuse un “pasapalabra” y, como era de esperar, estaban entusiasmados.

Coloqué el rosco azul sobre la pizarra. Antes de comenzar, realizamos un pequeño repaso del abecedario en inglés con una canción.

Estaban todos listos y dispuestos a responder, así que...



### **Sesión 10: Tarea final: el libro de los animales**

Como ya he comentado con anterioridad, la tarea final estaba seleccionada desde el principio del proyecto. En ella, quería que los alumnos efectuaran una actividad interesante, a la vez que formativa.

Creamos ‘El libro de los animales’. Un libro que les va a acompañar en el aula. Si, en algún momento, tuvieran alguna duda sobre los animales que hemos trabajado, podrán resolverla, acudiendo a un material creado por ellos mismos.

La idea les emocionó. Iban a ser los autores de un libro.

Cada alumno se encargó de un animal. Y yo les proporcioné un ejemplo.

El tipo de texto que utilizamos fue el descriptivo, porque en el ‘artículo’ del libro tenían que exponer las características principales, que habíamos aprendido, del animal.

El resultado final fue genial y ellos quedaron encantados con su trabajo.

### **Sesión 11: eTwinning**

Esta fue, probablemente, una de las sesiones más divertidas del proyecto. Ahora ya sabíamos muchas cosas acerca de los animales. La Semana Santa se aproximaba. Qué mejor manera de unir todo lo que habíamos aprendido, con estos días de Semana Santa, que con el tan famoso conejo de Pascua de Gran Bretaña.

Vimos un vídeo que explicaba la tradición inglesa de la Pascua. Este nos llevó a hablar sobre la tradición Española, y despertó la curiosidad en los alumnos de conocer más tradiciones en otros lugares del mundo. (Días antes había comenzado un proyecto eTwinning, en el que solicitaba a algún colegio de un país europeo, que nos contara cómo celebraban allí la Semana Santa. Un colegio de Eslovaquia se unió rápidamente, y comenzamos a trabajar en ello.) Les presenté entonces un mapa de Europa y les dije que íbamos a hacer un intercambio con unos niños de otro país, pero que tenían que descubrir qué país era. Yo les fui proporcionando pistas, hasta que, finalmente, dieron con él. Estaban emocionados, entusiasmados por conocerles, por saber cómo eran, qué nos iban a contar...

Hicimos un vídeo de presentación y recibimos otro a cambio.

La Semana Santa llegaba y los alumnos tenían una tarea: realizar una foto en la que aparecieran ellos mismos, con algo típico de estos días (una procesión, una palma, una cruz...).

A la vuelta de la Semana Santa, estaban impacientes por crear esas postales que íbamos a enviar al colegio de Eslovaquia con el que estábamos trabajando. Todos me enseñaron muy contentos sus fotos y nos pusimos manos a la obra.

El resultado fue estupendo; habíamos conseguido plasmar perfectamente la Semana Santa que se celebra en España, para que nuestros compañeros eslovacos pudieran conocerla.

¡Ahora solo faltaba esperar!

Algunos días después, llegó una carta al colegio procedente de Eslovaquia. Cuando los niños la vieron estaban fascinados: Nuestros compañeros eslovacos nos habían contestado. ¿Qué encontraríamos dentro de esa carta? Descubrirlo fue todo un placer.



## 6. ALCANCE DEL TRABAJO

### RESULTADOS DEL TFG

La realización de este trabajo de fin de grado, ha puesto de manifiesto la verdadera importancia del tema elegido.

En primer lugar, destacar la introducción de un eTwinning; un hecho, que ha sido novedoso y que ha resultado muy beneficioso, debido a la gran importancia que ha tenido en el trabajo por proyectos. Ha sido, sin duda, algo nuevo y motivador; lo que ha ayudado a captar la atención de todos y cada uno de los alumnos. Ello, ha ayudado a que los alumnos hayan sido capaces de aprender más y mejor las asignaturas mencionadas con anterioridad, y especialmente la adquisición de una segunda lengua: el inglés.

Por otra parte, el reconocimiento recibido durante su puesta en práctica ha sido notable, lo cual me ha hecho reflexionar sobre la importancia que este puede haber tenido en el futuro del aula, y, a ello me refiero con lo que también, anteriormente, mencioné.

El trabajo por proyectos suele estar relacionado con la Educación Infantil, excluyendo en muchos casos a las aulas de Educación Primaria, algo que sin duda he podido comprobar durante la documentación que he realizado sobre el tema.

Gracias a este TFG he podido demostrar cómo el trabajo en el aula de Primaria ha tenido una buena proyección mediante esta metodología. También, se ha ofrecido la posibilidad de continuar con la metodología empleada en el aula, que ha hecho que los niños se sientan cómodos, tranquilos, motivados y alegres al enfrentar esta posibilidad educativa.



## 7. CONCLUSIONES

Tras una etapa complicada y de intenso esfuerzo, buscando información y seleccionando datos sobre el tema en el que me propuse trabajar al principio de esta etapa: el trabajo por proyectos, puedo decir orgullosa que creo haber conseguido los objetivos que en un inicio planteé. Sin duda alguna, el día de mañana, me encantaría poner en práctica todo esto que he defendido durante el presente trabajo.

Entrando de pleno en el trabajo, me gustaría señalar, en primer, las carencias que he podido observar. Esta metodología nos ofrece la posibilidad de un trabajo abierto, centrado en el alumnado y sus intereses, lo cual puede mostrar algún tipo de carencia en algún momento del mismo, pasando por encima de algunos temas sin darles mucha importancia.

Dejando esto a un lado, he podido observar la cantidad de puntos fuertes que presenta. Les motiva. Les da oportunidad a todos. Les despierta curiosidad. Les encanta. Ofrece, además, la posibilidad de realizar actividades lúdicas de manera constante, aspecto, que es realmente interesante porque como decía Lesley Britton (2000:19) “todos los niños aprenden por medio del juego”. Aviva su imaginación; están constantemente realizando hipótesis; haciéndose preguntas; curioseando. Todo esto, que acabo de mencionar, les provoca emociones; un terremoto de emociones. No debemos olvidarnos de la importancia del tratamiento de las emociones en cualquier momento del proceso de enseñanza/aprendizaje; porque si en algún instante las dejamos de lado, podría pasarnos lo que nos cuenta Bravo Herrera, M. et al. (2016:22)

“Cuando la educación “se sube a la cabeza” y es lo intelectual lo que ocupa todo el escenario pedagógico, se desconecta del corazón y entonces las emociones descienden hasta lo más oculto, quedando encubiertas y escondidas entre bastidores, confinadas en los sótanos oscuros y cerrados de las personas y los acontecimientos. Es lo que denomino el secuestro emocional”

Las emociones ayudan a los niños a expresarse, a comprender, a aprender. “[...] reconocer sentimientos y emociones –agradables y desagradables, positivos o no-, así como aprender a regularlos, son procesos necesarios para alcanzar el bienestar personal y social” (Bravo Herrera, et al., 2016: 22).

También, me gustaría señalar la verdadera importancia que tiene esta metodología en cuanto a las inteligencias múltiples que nos hemos referido; abre un campo de posibilidades en la utilización de todas ellas, proporcionado a todos los alumnos un abanico de expectativas en su educación. La puesta en práctica de todo ello, me ha hecho comprobar, cómo los alumnos que realmente necesitan ayuda, y que son apoyados por profesores para poder llevar el ritmo de la clase, realizaban algunas de las actividades propuestas, mostrando autonomía y capacidad, hecho, que sin duda, me ha alegrado mucho.

Para finalizar, me gustaría poner de manifiesto la infinidad de conocimientos y emociones que este trabajo me ha aportado, tanto en los aspectos académicos, de manera complementaria a mis estudios de Educación Primaria, como en los aspectos personales para el futuro desempeño de mi profesión docente.

## 8. LISTA DE REFERENCIAS

Algás, P. et al. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. Nueva York: Holt.

Bravo Herrera, M. et al. (2016). *Los Proyectos de Trabajo. Tejiendo sueños, construyendo vida en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Britton, L. (2000). *Jugar y aprender con el método Montessori. Guía de actividades educativas desde kis 2 a los 6 años*. Barcelona: Editorial PAIDÓS.

Craik, F. & Bialystok, E. (2005). *Intelligence and executive control: Evidence from aging and bilingualism*. *Cortex*, 41, 222-224.

Del Pozo, M. (2011). *Inteligencias Múltiples en acción*. Barcelona: Tekman Books.

Díez Navarro, C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Barcelona: Ediciones de la Torre.

Ecured. *Constructivismo*. Recuperado de:

[https://www.ecured.cu/Constructivismo\\_\(Pedagog%C3%ADa\)](https://www.ecured.cu/Constructivismo_(Pedagog%C3%ADa))

García Agulló, P. y Gómez Carrera, M. (2011). *¿CUÁNTO SABEMOS! Desarrollo didáctico. El delfín*. Madrid: Santillana.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: PAIDÓS.

González Cuenca, A.M. y Linero, M.J. (1997): “La teoría de Piaget sobre el desarrollo: revisión, crítica y alternativas”. En C. Barajas, M.L. De la Morena, M.J. Fuentes, A. González, *Perspectivas sobre el Desarrollo Psicológico: Teoría y Práctica*. (127-150), Madrid: Pirámide.

González Segovia, R. (2014). *El trabajo por proyectos en el Área de Inglés*. Madrid: Editorial CCS.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Inevery crea (España). *Cultura de Pensamiento: Aprendemos a trabajar Rutinas de Pensamiento en el Aula*. Recuperado de:

<http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/cultura-de-pensamiento-aprendemos-a-trabajar/ea79a60c-a038-44cf-9ef7-636b8fd6a9e2>

Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: PAIDÓS

Lombardi, J. (1986). *The Metalinguistic Abilities of Bilingual Subjects Le abilita metalinguistiche nei soggetti bilingui*. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, (103-114).

Martín Bravo, C. et al. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Martín Bravo, C. et al. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). *Ocho claves del aprendizaje por proyectos*. Recuperado de:

<http://cedec.educalab.es/es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos>

Pavlenko, E. (2005). "Bilingualism and thought" en: J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.) *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (433-453). New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1973). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" En A. R.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Zariquieci, F. (2016). *La implantación del aprendizaje cooperativo. Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid.

## 9. ANEXOS

### 9.1. Anexo 1: Dossier del Proyecto.



## 9.2. Anexo 2: Certificado del eTwinning

