

# El enfoque por proyectos: propuesta didáctica para la creación de un restaurante con alumnos de 5º de Educación Primaria.

Trabajo final de grado



Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

Alumno: Jose Antonio Zurdo Duque

Tutora: Ana Isabel Alario Trigueros

Curso 2016/2017

## **RESUMEN**

En el siguiente TFG se expone en profundidad el enfoque por proyectos, remarcando como fomentan la autonomía y responsabilidad en los estudiantes, y su relación con otros enfoques cercanos a él, tales como el enfoque por tareas o el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (A.I.C.L.E.). Además se orienta brevemente en los principios filosóficos que lo cimentan, haciendo especial énfasis en la necesidad de llevar a cabo aprendizajes significativos. A continuación, se propone la creación de un proyecto didáctico interdisciplinar enfocado a los alumnos de quinto de Educación Primaria que busca la creación de un restaurante, utilizando la alimentación como eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** proyectos, método, enfoque, tareas, A.I.C.L.E, interdisciplinar.

## **ABSTRACT**

In the following TFG the Project method is deeply exposed, emphasising how they encourage both autonomy and responsibility within students; and his relation to other approaches close to it, such as task based approach or content language integrated learning (C.L.I.L.). Moreover, there is a brief orientation towards the philosophical principles that consolidate it, stressing the need to carry out a significant learning. Right after, it is shown a proposal of an educational cross-curricular project focused on fifth graders of Primary Education, aiming to the creation of a restaurant, using nourishment as the supporting axis of the whole teaching-learning process.

**Key words:** projects, method, approach, tasks, C.L.I.L., cross-curricular.

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	6
2. OBJETIVOS .....	7
3. JUSTIFICACIÓN .....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
4.1. BASE PEDAGÓGICA .....	8
4.1.1. Trabajo por proyectos .....	9
4.1.2. Enfoque por tareas .....	16
4.1.3. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (A.I.C.L.E.).....	18
4.2. BASE PSICOLÓGICA.....	21
4.2.1. Constructivismo .....	21
4.2.2. Zona de desarrollo próximo .....	22
4.2.3. Inteligencias múltiples.....	22
4.2.4. Aprendizaje significativo.....	23
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	24
5.1. DESTINATARIOS .....	25
5.2. ÁREAS .....	25
5.2.1 Ciencias de la Naturaleza. ....	25
5.2.2. Ciencias Sociales. ....	25
5.2.3. Matemáticas.....	26
5.2.4. Educación Artística: Plástica. ....	26
5.2.5. Primera Lengua Extranjera: Inglés. ....	27
5.4. COMPETENCIAS CLAVE .....	27
5.5. TEMPORALIZACIÓN .....	28
5.6. DISEÑO .....	30
5.6.1. Producto final.....	30
5.6.2. Organización espacial .....	30
5.6.3. Organización temporal .....	30
5.6.4. Organización alumnado.....	31
5.6.4. Organización docente.....	31

5.6.5. Particularidades .....	32
5.7. ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS .....	35
5.7.1. Salidas al Banco de Alimentos y al Museo del Pan .....	35
5.8.2. Geografía de la alimentación.....	36
5.8.3. Semanas de la Historia y de la Ciencia.....	36
5.8.4. Contratando .....	37
5.8.5. Creación de un menú.....	37
5.8.6. All Hollow's Eve. ....	37
5.9. EVALUACIÓN.....	38
5.9.1. Evaluación del alumnado.....	38
5.9.2. Evaluación docente .....	38
5.9.3. Evaluación del proyecto .....	39
5.10. POSIBLES LIMITACIONES DE SU PUESTA EN PRÁCTICA .....	39
6. CONCLUSIONES.....	41
7. Bibliografía.....	43
8. Anexos.....	50
8.1. ANEXO 1. CALENDARIO ESCOLAR.....	50
8.2. ANEXO 2. CALENDARIO DEL PROYECTO. ....	50
8.3. ANEXO 3. HORARIO LECTIVO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	50
8.4. ANEXO 4. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES.....	50
8.5. ANEXO 5. LESSON PLAN. ....	50
8.6. ANEXO 6. INFORMES DE LAS FASES. ....	50
8.7. ANEXO 7. EVALUACIÓN.....	50
8.8. ANEXO 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ....	50
8.9. ANEXO 9. CÓDIGO DE COLORES O NÚMEROS.....	50
8.10. ANEXO 10. CARTAS DE PREMIO Y DE CASTIGO.....	50
8.11. ANEXO 11. GEOGRAFÍA DE LA ALIMENTACIÓN.....	50
8.12. ANEXO 12. SEMANA DE LA HISTORIA. ....	50
8.13. ANEXO 13. SEMANA DE LA CIENCIA A LIMENTARIA. ....	50
8.14. ANEXO 14. ALL HOLLOW'S EVE. ....	50
8.15. ANEXO 15. THANKSGIVING. ....	50
8.16. ANEXO 16. PÁGINA WEB. ....	50

8.17. ANEXO 17. PLAN DE ANIMACIÓN A LA LECTURA..... 50

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata de ahondar en el uso de los trabajos por proyectos dentro del aula de Educación Primaria. Para ello, tras una breve fundamentación teórica se propone una propuesta didáctica encaminada a poner en marcha un proyecto de carácter multidisciplinar destinada al alumnado de 5º de Educación Primaria.

Quiero señalar ya desde este primer momento como los trabajos por proyectos han supuesto y suponen un cambio, en ocasiones radical, respecto a las formas y modelos de aprendizaje considerados tradicionales; y como promueven un cambio en los estilos docentes, llevando al profesor del centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a un rol de facilitador del mismo proceso.

En primer lugar, por tanto, se ofrece un marco teórico que pondrá las bases necesarias para entender los porqués de la creación de este proyecto. Dicho marco teórico está cimentado en dos pilares fundamentales: uno pedagógico y otro psicológico. Ambos servirán como eje en torno a los cuales girarán todas las propuestas didácticas que se hagan.

A continuación, y una vez justificadas las razones y motivos teóricos que han impulsado este trabajo, se presenta una propuesta didáctica en la que se plantea la creación de un restaurante de manera grupal a través de un trabajo por proyectos. Dicho proyecto ofrece la combinación de diversas áreas, que se detallarán más adelante, para hacer un mayor hincapié en la adquisición de contenidos (saber conocer), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser).

De igual modo, las competencias clave planteadas en el currículum de la etapa de primaria juegan un papel fundamental en la creación y puesta en marcha de este proyecto, que, al ser amplio en contenidos y en tiempo, se presta a la perfección a incluir, en mayor o menor medidas, momentos y actividades destinados a la adquisición y refuerzo de cada una de ellas.

Es importante señalar que dicha propuesta didáctica ofrece a los alumnos unas líneas generales de actuación que guíen el proceso de aprendizaje, que como se mostrará más adelante ha de ser de carácter autónomo, integrador y eficaz.

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo plantea dos objetivos principales, que a su vez pueden subdividirse en varios objetivos menores o más específicos:

- ❖ Realizar una descripción detallada del método por proyectos.
  - Partir del origen del mismo tal como lo planteó William H. Kilpatrick (1918) y plantear un recorrido histórico hasta nuestros días.
  - Mostrar la relación de este proyecto con otras metodologías o acercamientos a la enseñanza, tal y como sucede con el Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera o el enfoque por tareas.
  - Prestar atención a las bases psicológicas que sustentan esta metodología.
- ❖ Diseñar un método de proyectos propio para su implementación en el aula de 5° de Educación Primaria.
  - Integrar en un mismo proyecto diversos contenidos de diferentes áreas, creando un método integrador y multidisciplinar.
  - Incluir en dicho proyecto las competencias clave mostradas en el currículum oficial de Educación Primaria.

## 3. JUSTIFICACIÓN

El método por proyectos ni es algo nuevo, ni ha aparecido en los últimos años, sino que data de principios del siglo pasado. Sin embargo, su actualidad en el ámbito educativo es altamente valorada. Y la razón de esto la encontramos en las leyes educativas.

Así, en la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa encontramos razones suficientes para hacer un fuerte hincapié en el uso de los proyectos dentro de la práctica docente. Ya en el capítulo I de su preámbulo la ley afirma que “*el alumno es el centro y la razón de ser de la educación*” (p. 97.858). Una de las características destacables del método por proyectos es el papel que otorga este al alumnado, situándolo en el centro de la educación. Es el alumno el que crea, el que construye su propio aprendizaje. El foco se sitúa en él.

Más adelante, en su capítulo IV, se encuentra otra afirmación que nos permite regresar a la idea de usar la metodología por proyectos como piedra angular de los procesos de enseñanza-aprendizaje: “*Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas*

*de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos” p. 97.860).* Trabajar por proyectos requiere el trabajo en equipo, la conjunción de capacidades y habilidades; de conocimientos, contenidos y competencias; de aptitudes y actitudes. La colaboración es fundamental para la creación de un proyecto.

Tal y como recoge la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, en su artículo 4, en el que se detallan los objetivos que persigue la Educación Primaria, me gustaría hacer especial referencia al objetivo b: *“Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”* (p. 44.181) Los proyectos permiten a los y las estudiantes adquirir, desarrollar y fortalecer dichos hábitos de trabajos y actitudes, pues, al partir el aprendizaje de los estudiantes, se fomenta las actitudes que fija este objetivo.

Por último, y volviendo de nuevo a la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, que en su capítulo XII recoge: *“La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales”* (p. 97.865); cabe afirmar que la metodología por proyectos fomenta no solo la colaboración y la cooperación, sino que, además, proporciona las situaciones necesarias para la puesta en práctica, en situaciones reales de comunicación, de dichas lenguas extranjeras, que pasan de ser un objeto de estudio a un vehículo de aprendizaje.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **4.1. BASE PEDAGÓGICA**

Antes de pasar a describir la propuesta práctica que tengo en mente, considero indispensable realizar un breve recorrido por la historia del método por proyectos, con la cual intentaré dejar bien claro cuál es la fundamentación que me ha llevado a proponer el diseño de un proyecto. Ahora bien, si el motor de mi posterior propuesta práctica va a ser dicho método, no cabe dejar de lado otros acercamientos y enfoques que, por su cercanía en cuanto a puesta en marcha, encuentran muchas similitudes y complementariedades con dicho método, y, por lo tanto, van a estar presentes en el diseño posterior.



#### **4.1.1. Trabajo por proyectos**

##### **El hombre detrás del proyecto**

Los antecedentes del método por proyectos se encuentran en la Escuela Nueva de principios del siglo XX. Tal y como recogen Miñana (1999), Parejo y Pascual (2014) y Benítez (2014), las ideas de John Dewey en cuanto a la necesidad de cambiar la concepción de la escuela fueron indispensables para que uno de sus colaboradores desarrollara esta metodología. El colaborador en cuestión fue William Heard Kilpatrick, quien trabajó con Dewey en el Teachers College de la Universidad de Columbia, lugar donde se influenciaría no solo de las ideas de este, sino también de otros autores y filósofos de la educación.

Las ideas de Kilpatrick sufrieron un proceso de maduración cualitativa desde el mismo momento en que decidió matricularse en la Mercer University en Macon, Georgia. Este hecho, junto con la lectura de *El origen de las especies* de Charles Darwin, supuso uno de los momentos de mayor impacto en la forja de su pensamiento (Beyer, 1997). Al acabar su primer año asistió a una conferencia sobre las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi. Ya entonces entendió que era clave dar a los alumnos y alumnas experiencias con un marcado carácter significativo, enfrentándose en cierto modo a la manera tradicional de enseñanza (Levine, 2001).

Siendo ya maestro, Kilpatrick decide enrolarse en los cursos de verano que ofrece la Universidad de Chicago, donde entabló por primera vez contacto con John Dewey, en esta ocasión en calidad de alumno-profesor. Si bien en un primer momento Dewey no supuso un gran impacto, con el paso del tiempo y de la colaboración entre ambos ya como profesores en el Teachers College de la Universidad de Columbia, la filosofía educativa de Dewey se hizo mucho más presente en las ideas de Kilpatrick. Se cierra así el triángulo de las tres grandes influencias que marcaron el devenir de la filosofía educativa de Kilpatrick: Darwin, Pestalozzi y Dewey (Benítez, 2014).

##### **The Project Method**

Poco a poco las ideas se fueron formando y reorganizando, creando el embrión de una nueva forma de entender la escuela. Sus experiencias dentro del aula y sus contactos con los principales filósofos de la educación fueron formulando una nueva idea: el enfoque por proyectos. Así, en 1918 publica *The Project Method*, escrito en el que recoge sus ideas en torno a la renovación metodológica que suponía el uso de los proyectos en las aulas.

Sin embargo, para algunos autores como Perrenoud (2000), no hemos de hablar de metodología del proyecto, sino de estrategia. De este modo, los proyectos deben considerarse una estrategia en la que se incluyen muy diversas metodologías, pues dan pie a que, con un objetivo final común, se desarrollen diferentes métodos o enfoques educativos. Los proyectos ofrecen al maestro la posibilidad de hacer una oferta educativa variada, en la que distintos métodos de enseñanza se entrelacen, de modo que lo mejor de cada metodología se presente a los alumnos con el objetivo de provocar un espacio y un tiempo de trabajo motivador (Blumenfeld et al., 1991)

No obstante, el punto de partida de la educación para Kilpatrick no es la metodología, sino que, tal y como recogen Grant (2011) o Pecore (2015), ese punto de partida no es otro que los intereses propios del alumno. Partir ya no solo de sus necesidades, sino también de sus intereses hará que la implicación de los alumnos en el proyecto que se va a desarrollar se vea fomentada. De hecho, ofrecer a los alumnos la posibilidad de proponer el tema a partir del cual se plantea un proyecto es una buena idea para inmiscuirles de lleno en el mismo. Son ellos los que pueden plantear el tema o las líneas de investigación, partiendo de lo que conocen y lo que quieren conocer.

### **Definición de proyecto**

Es necesario partir de la definición del propio Kilpatrick, para quien los proyectos suponían una propuesta que los alumnos debían resolver dentro de un ambiente social, es decir, de grupo, de trabajo en equipo, de colaboración; y en unas condiciones reales, que conecten lo que sucede en el aula con lo que pasa fuera de ella (Miñana, 1999; Malagón 2001).

Son muchos los autores que a lo largo del tiempo han querido dar una definición de proyecto, destacando autores como Tobón (2006) que hace referencia tanto al enfoque de la metodología como a la consecución de un objetivo desde un principio y un fin delimitados, y a través de una serie de actividades interconectadas entre sí.

Sin embargo, quizá el autor que más acertado ha estado al definir el proyecto ha sido Hernández (1998) asegurando que:

“Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos

y ellas (no porque sea fácil o les guste) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al “otro” y comprender su propio entorno personal y cultural.”

En esta definición se recogen los aspectos más importantes del método de proyectos, pues parte de la investigación de los alumnos y alumnas, de la necesidad de que estos encuentren el sentido a lo que hacen y lo sepan conectar con su propio entorno. Además, se señala la necesidad de que los alumnos participen en el proceso de planificación y de aprendizaje. El alumnado es consciente de su aprendizaje, se siente partícipe de él, se convierte en un proceso meramente activo. Por otro lado, los métodos son grupales, lo que fomenta la adquisición de hábitos, estrategias y rutinas de trabajo en equipo, habilidades que demanda la sociedad de hoy en día.

Por tanto, es imposible no comprender los proyectos como un ente global, tanto a nivel de actividades o tareas como de participantes, bien hablemos del alumnado o del profesorado. Pero también es incomprensible no entenderlos como un ejemplo de vida real, pues su enfoque final es ese, la vida más allá de las aulas; y en el que la voluntariedad de participación de los alumnos es imprescindible (Parra, 2011).

### **Características de los proyectos**

Así pues, se pueden señalar una serie de características comunes a todos los proyectos, si bien es necesario señalar, como se hará más adelante, que en función del tipo de proyecto que se quiera poner en marcha y las particularidades propias del tiempo y el espacio en que se vaya a desarrollar pueden propiciar cambios significativos en alguna de estas.

Dichas características se centran tanto en el método en sí como en la figura de los participantes:

- Parten de los intereses de los alumnos y son ellos el eje del proyecto. La figura del maestro pasa a convertirse en un guía que facilita y orienta, que es capaz de posibilitar y moderar el trabajo (Soberón, 2001). El currículo pasa ahora a estar centrado en el estudiante.
- El aprendizaje se vuelve significativo, pues no se trata solo de hacer, sino de saber por qué se hace (Barron et al., 1998). El hecho de que el alumnado aporte

ideas al proceso de enseñanza-aprendizaje provoca que este sea totalmente participe de dicho proceso mediante ampliaciones o reestructuraciones.

- Facilitan el aprendizaje cooperativo y colaborativo, dado que la investigación en torno al problema planteado se hace de manera grupal, respetando además los procesos de toma de decisiones. Esto provoca que aumente la autonomía del alumnado (Perrenoud, 2000), que consigue adquirir las destrezas y habilidades necesarias para la construcción del propio aprendizaje.
- Favorecen el desarrollo interdisciplinar de los contenidos conectando diversas áreas de conocimiento. Esto permite a los estudiantes ver la relación que se establece entre dichos contenidos tanto dentro del aula como fuera de ella (Railsback, 2002). Es importante esta conexión entre el interior del aula y el exterior, pues el objetivo del proyecto ha de ser el de dar solución a los problemas relacionados con la vida real.
- Adaptan su ritmo a las necesidades de los estudiantes, a sus propuestas y sugerencias (Miñana, 1999; Cabero, Llorente & Salinas, 2006), con lo cual su organización y su tiempo son altamente flexibles. Además, los proyectos no tienen por qué tener una delimitación temporal única, sino que se pueden extender en el tiempo en función de los objetivos a conseguir en cada proyecto.

Todas estas características desembocan además en una última característica que recoge aspectos de todas ellas. El trabajo por proyectos estimula la creatividad de los alumnos y alumnas en una época en la que se considera que la escuela está matando la creatividad (Robinson, 2010) pasándola a un segundo plano. Los proyectos permiten a los alumnos no solo crear, sino ofrecer sus puntos de vista y opiniones, inventar y proponer hipótesis, investigar y experimentar. Factores todos ellos claves para el desarrollo de la creatividad.

### **Tipos de proyectos**

A la hora de planificar y diseñar un proyecto es importante tener en cuenta qué queremos hacer, cuál es el objetivo que tenemos en mente. Por ello, Kilpatrick (1918) ya ofreció una tipología de proyectos en la que señalaba 4 tipos de proyectos, como recoge Orellana (1989):

- Proyectos de creación: donde el objetivo es la producción. Esta producción no ha de ser necesariamente física, como por ejemplo, una maqueta; sino que puede ser algo más abstracto como la representación de una obra de teatro.

- Proyectos de recreación: donde el fin es disfrutar de una experiencia, como puede ser escuchar una pieza musical.
- Proyectos de solución: donde se busca dar respuesta a un problema concreto a través del trabajo cooperativo de los participantes.
- Proyectos de conocimiento determinado: donde se busca poder adquirir un conocimiento o habilidad concreta.

Desde esta primera visión de los proyectos que tuvo Kilpatrick, varios autores han ofrecido diferentes taxonomías, entre las que se encuentran las siguientes:

a. Vázquez (Citado en Vizcaíno, 2008):

- Proyectos de simulación: ligados al juego simbólico.
- Proyectos de investigación: ligados a la observación y a la experimentación.
- Proyectos cooperativos: ligados a la resolución de conflictos.
- Proyectos tecnológicos: ligados a planes de diseño.

b. Tobón (2006):

- Proyectos científicos: basados en el método científico, a partir de una propuesta del profesorado los alumnos crean diferentes propuestas.
- Proyectos tecnológicos: basados en el objetivo de reparar una necesidad concreta.
- Proyectos comunitarios: basados en la detección y solución de asuntos que afecten a la comunidad.
- Proyectos empresariales: basados en la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la empresa y la industria.

c. Parejo y Pascual (2014):

- Proyectos de actitudes: tienen como objetivo que todos los implicados en el proyecto adquieran valores y actitudes.
- Proyectos de innovación: en los que se pueden traer al aula nuevas técnicas y procesos de enseñanza, para trabajar así de una manera distinta.
- Proyectos de investigación: a partir de un asunto concreto los participantes del proyecto realizan una labor de investigación.
- Proyectos de creación familiar: la intención de este tipo de proyectos no es otra que la inclusión de las familias en la vida y el trabajo del aula y del centro, con el fin de

buscar su colaboración e implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Pero no hay que dejarse arrastrar por la creencia de que todo son proyectos, pues puede caerse en la confusión de considerar proyecto aquello que no lo es. En este sentido se expresa Lacueva (2001) al asegurar la existencia de falsos proyectos. Se refiere con este término a aquellas tareas en las que el alumnado realiza labores de investigación o indagación, pero lo hace a partir de las indicaciones del docente, de manera individual fuera de la escuela o siguiendo guías fijas y estructuradas en las que los estudiantes apenas tienen libertad de movimiento. Se incluyen dentro de estos falsos proyectos las tareas para casa o las experiencias de laboratorio en las que los alumnos y alumnas meramente observan y copian, sin intervenir en manera alguna en el proceso de la información.

### **Fases del proyecto**

En todo proyecto aparecen siempre tres etapas o fases bien diferenciadas y esenciales (Malagón 2001), que a su vez se pueden subdividir de acuerdo a las necesidades del momento. Dichas etapas son:

- Fase de planeación: es la primera etapa de todo proyecto. En ella se debe decidir el asunto o tema a tratar, el objetivo u objetivos que se van a perseguir y quien se van a implicar en este proyecto. Es en esta parte donde el profesor realiza la mayor parte del trabajo en cuanto a selección de actividades o preparación de tiempos, espacios o recursos.
- Fase de realización: momento en el cual los alumnos sugieren y aportan ideas; investigan, buscan y analizan información; y construyen el producto en el que se deriva el proyecto. En esta fase la mayor parte del trabajo recae sobre el alumnado, convirtiéndose el maestro, como se ha dicho antes, en un guía o facilitador del proceso.
- Fase de evaluación: momento clave del proyecto. En contra de lo que se pueda pensar, no se trata meramente de evaluar la creación resultante del proyecto, sino de evaluar el proyecto en sí mismo. Es imprescindible valorar y evaluar cada uno de los aspectos integradores del proyecto para poder llevar a cabo una mejora del mismo en todas sus facetas (Lacueva, 2001). Han de participar de esta fase todos los involucrados en la elaboración y desarrollo del proyecto, bien sean alumnos, docentes o cualquier otro miembro de la comunidad educativa.

Si bien estas fases aparecen en todos los proyectos como un eje vertebrador del proceso de trabajo, cada proyecto es singular y único, aun cuando un mismo proyecto se lleve a cabo en diferentes aulas, debido a las peculiaridades de cada grupo de trabajo. Por ello, la flexibilidad en el trabajo debe verse también reflejada en la flexibilidad de las etapas, y especialmente en la fase de realización. En aquellos proyectos amplios y prolongados en el tiempo, es prudente dividir esta fase en pequeñas subfases que ayuden a organizar el trabajo de manera más cómoda.

### **Ventajas y límites**

Como se ha visto hasta hora, el uso del enfoque de proyectos en el aula de primaria ofrece un gran número de ventajas y beneficios (Harvell, 1997; Galeana, 2006; Knoll, 1997; Railsback, 2002). Entre estos beneficios se han de destacar los siguientes:

- Se entienden los proyectos como un ente democrático y globalizador (Kilpatrick, 1918; Minerva, 1994)
- Se fomenta la autonomía y responsabilidad de los estudiantes ante el estudio, el trabajo y la organización.
- Se trabaja de manera meramente colaborativa, por lo que aumentan las habilidades y destrezas requeridas para este tipo de trabajo.
- Se permite al alumnado participar de todo el proceso de creación del proyecto y partir de sus propios intereses y necesidades, por lo que su motivación es mayor que en otro tipo de enfoques.
- Se rompe la habitual división entre áreas del currículo a través de la interdisciplinariedad asociada a este enfoque. En este sentido, cabe resaltar la importancia que tiene este método en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, pues dan la oportunidad de convertirlas en vehículo para el aprendizaje.
- Se traslada todo lo anterior a la adquisición de las competencias básicas para hacer al estudiante dueño de su propio aprendizaje posterior, es decir, aprende a aprender.

No obstante, no todo son beneficios y ventajas, sino que también encontramos límites a la puesta en marcha de los proyectos en el aula. Entre estos límites cabe señalar la escasez de espacios, tiempos y medios que en ocasiones se presentan en las escuelas, pero que con voluntad de superación por parte de los implicados pueden llegar a subsanarse, siendo primordial para ello la total y completa implicación de todos los agentes educativos. En

otro orden, Tippelt y Linderman (2001) presentan tres aspectos relacionados con los alumnos que pueden poner en riesgo la implementación de proyectos en el aula:

- *Estudiantes poco motivados.* Si el docente se encuentra ante alumnos poco motivados, y a pesar de sus esfuerzos, la motivación no aumenta, el riesgo de fracaso del proyecto se eleva. Es necesario recurrir a todas las técnicas motivadoras que posea el docente para conseguir atraer al alumno al proyecto.
- *Estudiantes con bajo nivel de curiosidad.* Factor muy ligado a la motivación, pues si el estudiante no es curioso, no tiene gusto por conocer la razón de las cosas, el proyecto se acerca de nuevo al abismo del fracaso.
- *Estudiantes con experiencias de fracaso.* Aquellos alumnos y alumnas que a lo largo de su etapa de estudiantes se han encontrado cara a cara en multitud de ocasiones con el fracaso no se verán atraídos hacia los nuevos proyectos. Entra en este momento en juego el rol del docente como facilitador de experiencias de éxito, de generador de autoestima y autoconfianza.

En definitiva, el método por proyectos ofrece una manera diferente de hacer las cosas, basada en una concepción democrática de la escuela, en la que todos son partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el que este proceso adquiere tanta relevancia como el producto final.

#### **4.1.2. Enfoque por tareas**

Surgido en los años 80 y muy cercano en cuanto a concepción a las ideas de Kilpatrick se encuentra el enfoque por tareas, en el cual el aprendizaje se consigue mediante la realización de diversas tareas que tengan un resultado claro.

#### **Programa analítico y programa sintético**

Antes de empezar a definir en qué consiste el enfoque por tareas, es necesario señalar la diferencia existente entre dos formas de organizar los programas. Por un lado, los programas sintéticos dividen la lengua en pequeñas unidades de gramática, sintaxis o vocabulario, y la organizan de más sencilla a más compleja. Por otro lado, el proceder de los programas analíticos es bien distinto. En estos, la organización se hace en función de la finalidad con que se usa el lenguaje (Nunan, 1988; Long, 2000). En el caso del enfoque por tareas, al igual que el método por proyectos, la adquisición de la lengua se hace a través de programas analíticos, pues el objetivo en ambos es conseguir el conocimiento de la lengua a través de su uso.



## **Definición de tarea**

El punto central sobre el que rota todo este enfoque son las tareas, las cuales han sido definidas por varios autores tal y como recoge Nunan (1989, pp. 5-6):

- Para Long, es cualquier trabajo realizado para uno mismo o para otros, gratuitamente o a cambio de una recompensa. En esta definición encajarían multitud de tareas, y no solo aquellas realizadas en el aula con un objetivo educativo.
- Para Richards, Platt y Webber, es una actividad o acción resultado de procesar o entender el lenguaje. Los autores aquí si hacen referencia al aprendizaje, centrandolo las tareas a nivel de aula, y con una clara referencia al aprendizaje de la lengua.
- Para Breen, es cualquier esfuerzo de aprendizaje que tenga un objetivo particular, contenidos apropiados, un procedimiento de trabajo apropiado y ofrezca una variedad de resultados a aquellos que la realicen.

En conclusión, tal y como recogen Larsen-Freeman y Anderson (2000) “las tareas son significativas, y al hacerlas, los estudiantes necesitan comunicarse.” Y es precisamente esta comunicación, la que permite precisar si se ha alcanzado el objetivo final de la tarea.

## **Tipos de tareas**

Prahu y Ellis, citados en Larsen-Freeman y Anderson (2000) recogen diferentes taxonomías en función del objetivo que persigue la tarea. Prahu diferencia así entre:

- Tareas de información, en las que los alumnos y alumnas deben combinar o intercambiar información para completar la tarea.
- Tareas de opinión, en las que los participantes han de ofrecer sus opiniones, puntos de vista o gustos para poder llevar a cabo la tarea.
- Tareas de razonamiento, en las que los grupos tienen que inferir nuevas informaciones a partir de cierta información que ya tienen.

Ellis por su parte divide las tareas en función de dos aspectos. Por un lado lo hace en función de si se presta atención a un aspecto concreto de la lengua, siendo la tarea focalizada; o por el contrario, si no se presta atención a ningún aspecto concreto, no focalizada. Por otro lado, las clasifica en función de las habilidades que se practican durante la tarea. Si se practica la escucha y la lectura, serían tareas de recepción; y si se practica el habla o la escritura, tareas de producción.

Otra clasificación diferente la ofrece Estaire (2001, 2007) al dividir las tareas en:

- Tareas de comunicación, basadas más en el contenido que en la forma. Se busca conocer lo que se está transmitiendo antes que las estructuras que lo transmiten.
- Tareas de apoyo lingüístico, son el soporte de las anteriores pues se centran en la forma que ayuda a transmitir el contenido (Zanón, 1990)

### **Funcionamiento del enfoque**

Por medio del enfoque por tareas se pueden crear unidades didácticas mediante la secuenciación en diferentes sesiones de una serie de tareas, que se apoyen e interrelacionen unas con otras hasta llegar a una tarea final que sea el producto de todas las anteriores (Etaire, 2001). Al igual que en el enfoque por proyectos, es necesario resaltar las tres frases en que se divide la creación de la unidad didáctica: preparación, desarrollo y evaluación.

Durante la realización de las tareas también cabe señalar dos momentos específicos. En primer lugar, una fase previa a la realización de la tarea misma durante la cual el profesor da indicaciones sobre el qué y el cómo, remarcando, si así se necesitase, los aspectos relevantes de la lengua necesarios para llevar a cabo la tarea. En segundo lugar, debe de haber una fase posterior a la tarea en la que se pongan de manifiesto el aprendizaje o los problemas que hayan podido surgir y entorpecer dicho aprendizaje (Larsen-Freeman y Anderson, 2000).

#### **4.1.3. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (A.I.C.L.E.)**

Al trabajar con proyectos la dinámica habitual del aula se rompe. Las asignaturas ya no son compartimentos estancos que evitan que los contenidos y conocimientos se entremezclen. Los proyectos rompen estos diques. Esto es fundamental en cuanto se refiere al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

### **La competencia comunicativa**

Es entonces necesario replantearse la tradicional forma de enseñar la lengua extranjera, ahora el aprendizaje se realiza a través de contenidos y surge así el Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o C.L.I.L. (Content Language Integrated Learning) por sus siglas en inglés, con lo que se busca la adquisición del lenguaje a través del refuerzo de la competencia comunicativa.

Dicha competencia comunicativa se subdivide en cuatro competencias creadas por Canale y Swain, tal y como recoge Sáez (2002):

- Competencia lingüística: dominio de la fonética, la sintaxis y la semántica.
- Competencia sociolingüística: dominio del contexto en que se produce la comunicación.
- Competencia discursiva: dominio del discurso, que es adecuado y con sentido.
- Competencia estratégica: dominio de las herramientas para producir la comunicación, ya sean verbales o no verbales.

Además, se une una quinta competencia a estas, la competencia sociocultural, que supone comprender y entender la diversidad social y cultural de la lengua que va a ser aprendida (Verdú y Coyle, 2002).

### **Contenidos y lenguas**

A partir de ahora la enseñanza de las lenguas varía su forma de ser, y la lengua deja de ser el objetivo de estudio para transformarse en el vehículo para conocer y comprender contenidos de muy diversas áreas. Surge así la propuesta A.I.C.L.E. que Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 1) definen de la siguiente manera:

“A dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is intertwined, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.”

La lengua ya no se trabaja sola, no se focaliza solo en la adquisición de una fonética adecuada, una sintaxis correcta o un vocabulario amplio; se focaliza en el contenido, que a su vez conlleva, de manera indirecta, el aprendizaje de los anteriores. Por tanto, lengua y contenidos son inseparables.

Por otro lado, el uso de A.I.C.L.E. permite trabajar con una amplia gama de contenidos, que pueden ir desde el mismo currículo oficial, respetando los contenidos de cada área hasta el uso de contenidos transversales o interdisciplinarios (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 28).

### **Las 4 C's de Coyle**

Coyle (2006) desarrolla un marco para la implementación del A.I.C.L.E basado en cuatro conceptos básicos:

- Contenido: debe trabajarse a la par que la lengua.
- Comunicación: indispensable para la adquisición de las lenguas.
- Cognición: se incluyen habilidades tales como la identificación, la relación de conceptos o el razonamiento.
- Cultura: los estudiantes deben sentirse y comprenderse como miembros de una comunidad.

En lo que se refiere al apartado de cognición, es importante tener en cuenta la taxonomía de Bloom creada en 1956 y posteriormente revisada por Anderson en los años 90 (Coffey, 2008; Olivera, 2011), en la que se categorizan aquellas habilidades que el estudiante debe dominar y que a su vez divide en habilidades de pensamiento de orden superior y habilidades de pensamiento de orden inferior, como se recoge en la siguiente tabla:

	<b>Bloom</b>	<b>Anderson</b>
<b>Orden superior</b>	Evaluación	Crear
	Síntesis	Evaluar
	Análisis	Analizar
	Aplicación	Aplicar
<b>Orden inferior</b>	Comprensión	Comprender
	Conocimiento	Recordar

Tabla 1. Comparativa entre las taxonomías de Bloom y Anderson

### **A.I.C.L.E. y los proyectos**

La conjunción de estas dos maneras de entender la educación proporciona nuevos contextos de aprendizaje, pues es fundamental la comunicación y la interacción en el enfoque por proyectos, con lo que el uso de la lengua está constantemente presente, tanto entre los alumnos y alumnas como entre las relaciones docente-estudiante (Ramírez y Santasusana, 2001). Por otro lado, la lengua deja de presentarse en la secuenciación habitual del aprendizaje de las lenguas, basada en la adquisición de ciertas estructuras, sino que lo hace como parte de los contenidos, como herramienta de la secuenciación de estos (Arnau, 2001).

Ambos conceptos permiten en definitiva abrazar la propuesta de ruptura curricular para crear una escuela más globalizadora e interdisciplinar, en la que los alumnos trabajen de manera más autónoma, aun cuando cuenten por supuesto con el apoyo del profesorado; más integradora, uniendo las situaciones del aula al contexto exterior del mismo; y más

comunicativa, convirtiendo el lenguaje en la herramienta primera de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Antes de acabar con los aspectos metodológicos, considero necesario hacer referencia a la no existencia de un método único dentro de la enseñanza, en tanto en cuanto aquellos que funcionan en un contexto no tienen por qué hacerlo en otros. Existen una serie de factores que influyen en el funcionamiento o no de los métodos y que van desde aspectos de orden superior (políticas educativas o aspectos culturales) a aspectos de orden más específicos concernientes a los docentes y al alumnado (Prabhu, 1990).

## **4.2. BASE PSICOLÓGICA**

En este apartado se prestará atención brevemente a aquellos aspectos psicológicos que tienen mayor influencia en el aprendizaje mediante el uso de proyectos.

### **4.2.1. Constructivismo**

El enfoque por proyectos está fuertemente enraizado en el constructivismo, que a su vez surge a partir de los estudios de autores como Vygotsky, Bruner, Piaget o el ya mencionado Dewey. Si bien cada uno de ellos tiene su propia visión del desarrollo del niño y un acercamiento propio a la educación, todos ofrecen un enfoque similar en cuanto a lo que se refiere a la construcción del conocimiento y de los aprendizajes por parte de los alumnos (Coll, 1996; Malagón, 2001).

En base al constructivismo, son los propios alumnos quienes, gracias a los conocimientos previos y a su interacción con los nuevos conocimientos, construyen su propio aprendizaje, siendo por tanto el propio alumno el gran responsable del proceso. De hecho, esto beneficia que el estudiante cree su propio camino, su propio proceso de aprendizaje. Así, los estudiantes crean sus propios significados, no solo asimilan lo que los libros o los docentes les presentan. Para ello, es más efectivo enfrentar a los alumnos con investigaciones y con problemas que han de resolver y que se presentan conectados a la vida real, en situaciones cercanas y cargadas de interés (Porlán, 1995; Galeana, 2006)

No obstante, como señala Larios (1998), la distancia entre la práctica y la teoría es amplia, y es necesario acercarla, y para ello la escuela se presenta como una herramienta fundamental. Esta ha de suponer el lugar donde los alumnos se sientan libres para llevar a cabo la interacción entre lo conocido y lo nuevo, entre la teoría y la práctica.

#### **4.2.2. Zona de desarrollo próximo**

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo fue aportado por el psicólogo ruso Lev Vygotski y hace referencia a la distancia entre lo que la persona es capaz hacer y lo que es capaz de llegar a hacer. Hay que tener en cuenta que los alumnos y alumnas llegan a la escuela habiendo pasado por situaciones de aprendizaje, ya han tenido experiencias, y es preciso apoyarse en esas experiencias para seguir construyendo el conocimiento. Ahora bien, en la zona de desarrollo próximo entran en juego aquellas personas, en nuestro caso serían especialmente los docentes, que van a colaborar a que el niño alcance el conocimiento (Carreara y Mazzarella, 2001).

Entonces, en la zona de desarrollo próximo deben de situarse todas las estrategias y herramientas disponibles a favor del niño para que alcance a construir el conocimiento. Es importante dotar al alumnado que se encuentra en esta zona de experiencias de aprendizaje positivas y significativas, como la resolución de problemas o la investigación (Esteban, 2009). Por ello, el aprendizaje basado en proyectos se presenta como ideal para conseguir que los alumnos desarrollen por sí mismos y con el apoyo de otros los conocimientos necesarios (Guitart, 2011).

Por otro lado, es fundamental la interacción durante este periodo, bien con aquellos que ya hayan alcanzado cierto conocimiento como con aquellos que se encuentren en su misma situación ya que, tal como señala Russo (1999), “la relación con el otro es concepción capital de la obra de Vygotski”. Surge así la colaboración y la comunicación, y para hacerlo aún más fácil aparece el concepto de andamiaje, ofrecido por Bruner, a partir de las ideas de Vygotski. Según estas ideas, y pensando en la escuela, el andamiaje se correspondería con todas aquellas herramientas temporales que los maestros sitúan en torno al alumnado para ayudarle a alcanzar el aprendizaje, y que pueden ir recolocándose o eliminándose en función de las necesidades del aprendiz (Donato, 1994). Estas herramientas, estrategias y tácticas, tales como el modelaje, son imprescindibles para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea de interacción y colaboración constante (Tudge, 1993) sugiere además el fin de la escuela “tradicional”, donde apenas se establece comunicación.

#### **4.2.3. Inteligencias múltiples**

Desarrollada por Howard Gardner, esta teoría defiende la idea de que no existe una única inteligencia, sino que esta se compone de diversos tipos de inteligencias cada una de las cuales responde a un tipo de contenidos:

"En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible." (Gardner ,Estructuras de la Mente, 1994, p. 11)

Los siete tipos de inteligencia que presenta Gardner son (Gardner, 1995): musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal (capacidad para entender a los demás) e intrapersonal (capacidad para entendernos a nosotros mismos). Posteriormente se ha añadido a estas la inteligencia naturalista.

Dicho esto, los aprendizajes basados en proyecto fomentan que las distintas inteligencias se entremezclen, en función tanto de la metodología usada, del tipo de actividades planteadas y de los contenidos tratados. Los estudiantes implicados en los proyectos pueden focalizar aquellos tipos de inteligencia que destaquen en ellos y pueden entretejer relaciones con aquellos otros estudiantes más destacados en otras inteligencias, buscando un objetivo común. De esta manera, Gardner (2013) recoge cinco dimensiones diferentes a la hora de trabajar con proyectos:

- Perfil individual: cómo es cada individuo, qué inteligencias posee.
- Dominio de hechos, habilidades y conceptos: qué se quiere incluir en el proyecto, bien en el currículum oficial o en ampliaciones.
- Calidad del trabajo: es necesario tener en cuenta el género del producto final antes de evaluarlo.
- Comunicación: es amplia, constante y abierta.
- Reflexión: ofrece la capacidad de volver una y otra vez sobre el trabajo, recapacitando sobre el proceso y el producto que se está creando.

#### **4.2.4. Aprendizaje significativo**

Tal y como recoge Moreira (1997), el uso del término *aprendizaje significativo* viene a constatar el cambio de tendencia por el que está pasando la educación. Si antes se hablaba de estímulos y respuestas, hoy en día se habla de aprendizaje significativo y constructivismo, pues se busca una escuela diferente, en la que los alumnos construyan su propio proceso de aprendizaje, y en la que los nuevos conceptos se entremezclen creando

nuevas estructuras junto con los conocimientos previos, de manera no arbitraria y sustancial.

Son estas dos características, no arbitrariedad y sustancialidad, dos de las características más notables del aprendizaje significativo (Ausubel et al. 1976; Moreira, 1997), pues se trata de que los conocimientos recientemente adquiridos se junten con aquellos conocimientos preexistentes relevantes.

Ausubel (1983) señala la importancia del aprendizaje significativo en el sentido de que ya no importa tanto la acumulación de contenidos, el cuánto se sabe, sino la capacidad que tienen los aprendices para manejarlos. Y para contrastar estas ideas contrapone la significatividad en el aprendizaje con la mecanicidad, en el que los aprendizajes se hacen en muchas ocasiones de manera repetitiva, almacenando los nuevos conocimientos de manera arbitraria, sin que estos lleguen a enramarse con los ya existentes. Diferencia igualmente, el aprendizaje por descubrimiento del aprendizaje por recepción. Que el alumno busque, investigue y descubra favorecen el aprendizaje significativo en tanto en cuanto el alumno tiene que ordenar la información recibida y asimilarla con sus propias experiencias, al contrario que en el aprendizaje por recepción, que presenta un producto cerrado a los estudiantes.

Tal y como recoge Ballester (2005), un estudio de profesores del Institut de Ciències de l'Educació de Palma de Mallorca ha detectado y señalado una serie de variables que caracterizan el aprendizaje significativo: el trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, el mapa conceptual y la adaptación curricular; características todas ellas presentes en los proyectos de trabajo. De esta manera, el enfoque por proyectos ofrece una oportunidad crucial para la adquisición de aprendizajes significativos, especialmente a través del aprendizaje por descubrimiento, pues crean oportunidades de búsqueda e indagación para los alumnos a través de proyectos abiertos y motivadores.

## **5. PROPUESTA DIDÁCTICA**

La propuesta que a continuación se detalla gira en torno a un proyecto interdisciplinar en el que los alumnos deberán crear un restaurante, siguiendo unas directrices generales creadas por el profesorado. La decisión de elegir un restaurante y la comida como eje vertebrador de este proyecto se debe en parte al auge y la presencia de la comida hoy en día en nuestras vidas, valga como ejemplo la cantidad de programas y libros



que existen con este argumento. Pero además, la cocina ofrece diferentes dimensiones: cultural, lingüística, social, económica, integradora y creativa; con lo cual el trabajo por proyectos aquí propuesto se puede enfocar hacia diferentes aspectos de la vida real.

## **5.1. DESTINATARIOS**

Alumnos de 5º de Educación Primaria.

## **5.2. ÁREAS**

### **5.2.1 Ciencias de la Naturaleza.**

Los contenidos del área que se trabajan a lo largo del proyecto pertenecen a los bloques 2 y 4. Dentro del bloque 2, “El ser humano y la salud”, se encuentran los contenidos relacionados con la alimentación y las enfermedades. En este sentido, este bloque juega un papel fundamental en la elaboración del proyecto, pues la alimentación, con la pirámide alimenticia, la dieta equilibrada o los hábitos saludables son contenidos indispensables a la hora de desarrollar un menú. A la par, este bloque de contenidos hace también relación a la relación con los demás, haciendo especial énfasis en las estrategias de relación, la toma de decisiones y la igualdad entre hombres y mujeres.

Por otro lado, el bloque 4, “Materia y energía”, se desarrolla a lo largo del proyecto poniendo en relación conceptos físicos tales como las propiedades, estados y cambios de la materia; las mezclas y las técnicas de separación de componentes (destilación, evaporación, o filtración); o las reacciones químicas de combustión, oxidación y fermentación, con las nuevas técnicas puestas en marcha en la cocina moderna. A su vez, las referencias al desarrollo energético sostenible y responsable son constantes.

### **5.2.2. Ciencias Sociales.**

En relación al área de Ciencias Sociales se trabajan contenidos pertenecientes a tres bloques: el bloque 2, “El mundo en que vivimos”; el bloque 3, “Vivir en sociedad” y el bloque 4, “Las huellas del tiempo”. Así pues, se trabajan contenidos relacionados con la geografía española, ampliándolos además con aspectos geográficos a nivel mundial. Por otro lado, se trabajan contenidos y aspectos referidos a la empresa y la educación financiera, eje fundamental en torno al cual gira el proyecto, sin olvidar los movimientos migratorios, siempre vistos desde el punto de vista culinario.

En tercer lugar, no se dejan de lado aspectos relacionados con la historia, enfatizando la importancia e influencia que han tenido en la cocina española las tres culturas más

importantes que han pasado por el territorio español, y las novedades en la alimentación que supuso el descubrimiento de América.

Como último apunte a este bloque cabe señalar el conocimiento y conservación del patrimonio a través del conocimiento y respeto por los museos, sitios y monumentos. En este sentido, la Comunidad de Castilla y León ofrece diversos museos acerca de alimentos (pan, vino, chocolate, etc.), uno de los cuales, el Museo del Pan, se visitará.

### **5.2.3. Matemáticas**

Los contenidos de matemáticas conforman, por su propio ser, un eje de transversalidad a lo largo de todo el proyecto. Los bloques trabajados son el 2, “Números”; y el 3, “Medida”. En cuanto al primer bloque referenciado, es constante la utilización de números naturales, fracciones y decimales, a través de múltiples operaciones y cálculos. En este sentido, el presupuesto con el que trabajan los alumnos supone una fuente básica para la realización y puesta en práctica de los contenidos matemáticos, mediante el uso constante del sistema monetario europeo.

En segundo lugar, es necesaria durante las fases de creación de planos y representación gráfica del restaurante la utilización de diversos sistemas de medida. Además, la creación de diversas recetas conlleva el uso de otras magnitudes (masa, capacidad, etc.) expresadas tanto de manera compleja como incompleja.

### **5.2.4. Educación Artística: Plástica.**

El bloque 1, “Educación audiovisual”, se presenta en diversos momentos a lo largo del proyecto, permitiendo a los alumnos y alumnas utilizar cámaras de fotos con las que aprender a realizar fotografía básica, usando un encuadre, un enfoque y una luz correctas. Asimismo, el uso básico de programas de edición de imágenes y texto se llevan a cabo durante diversos momentos del proyecto.

En segundo lugar, es constante durante las diferentes fases del proyecto el aprendizaje y el uso de diversas herramientas de creación artística (compás, regla, etc.) para plasmar en el plano diferentes superficies planas y espaciales, prestando especial atención a la escala. De igual manera, se subrayan las ideas de originalidad, limpieza y exactitud en el proceso de creación. Todos estos contenidos se engloban en el bloque 2, “Expresión artística”.

### 5.2.5. Primera Lengua Extranjera: Inglés.

En relación con lo explicado en el apartado referido al aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, el inglés deja de ser a lo largo del proyecto un objeto de estudio, situándose como vehículo de estudio. Por esta razón, los contenidos de inglés aparecidos en los cuatro bloques del currículum se trabajan en segundo plano a lo largo de todo el tiempo en que se desarrolla el proyecto. Dichos contenidos se trabajan de la siguiente manera:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales. *Listening*. Escucha de entrevistas con y sin apoyo visual y videos de programas de cocina. Por otro lado, la comunicación en los grupos debe de desarrollarse en inglés, por lo que la escucha activa debe ser constante.

- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción. *Speaking*. Es continuo durante el proceso pues la comunicación en los grupos se desarrolla en inglés. Para facilitar el control de este aspecto por parte de los profesores, se utilizan las cartas de multa y premio que se explican más adelante. Además, las exposiciones de los diferentes mini-proyectos se realizan de forma oral en lengua inglesa.

- Bloque 3. Comprensión de textos escritos. *Reading*. Lectura de textos especialmente creados para el proyecto, así como de artículos, blogs, recetas, etc. como fuente de información.

- Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción. *Writing*. La mayor parte de las producciones del proyecto, en forma de informes, posters, recetas, etc. se realizan en lengua inglesa.

## 5.4. COMPETENCIAS CLAVE

A lo largo de todo el proyecto aparecen momentos y actividades adecuadas para la adquisición de las competencias clave señaladas en el currículum. A continuación describo brevemente el aporte que el proyecto hace al desarrollo de cada una de ellas:

- ❖ **Comunicación lingüística.** Todo trabajo en grupo conlleva el desarrollo y adquisición de destreza relacionadas con el debate, el consenso, el diálogo y la interacción con los demás. Además, se trabajan distintos textos tanto de carácter oral (entrevistas) como escrito (anuncios).

- ❖ **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** La utilización de un presupuesto conlleva adecuarse a un trabajo matemático constante. Por otro lado, la cocina hoy en día utiliza una serie de técnicas aportadas por la ciencia que pueden servir de ayuda para entender aspectos científicos abstractos para los estudiantes.
- ❖ **Competencia digital.** El uso de fuentes digitales para encontrar información es constante a lo largo del proyecto. Se suma a esto el uso de una página web a modo de supermercado en el que el alumnado compra productos para su restaurante.
- ❖ **Aprender a aprender.** Los estudiantes se sentirán en todo momento el centro del proceso de aprendizaje, enfatizándose así su autoestima y autoconfianza. La planificación autónoma de los alumnos y alumnas es un elemento constante en el desarrollo del proyecto.
- ❖ **Competencias sociales y cívicas.** Se toma consciencia de las diferencias entre los grupos étnicos, adecuando la oferta de los restaurantes a restricciones de las diversas religiones o formas de entender la alimentación. Se superan así los prejuicios y se respetan las diferencias.
- ❖ **Conciencia y expresiones culturales.** Se entiende la gastronomía hoy en día como una parte importante de la expresión cultural de cualquier país, ganando fuerza cada día, y el proyecto se alimenta de esta fuerza para promover el conocimiento de los valores culturales de otros países.
- ❖ **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Este proyecto toma como eje básico el espíritu emprendedor. Hay que crear, mediante una estrategia planificada, un negocio propio, entendiendo en todo momento los entresijos del mundo empresarial y comercial. La gestión y la resolución de problemas son parte central de la implementación de un negocio.

## 5.5. TEMPORALIZACIÓN

Este proyecto tendrá lugar en el primer trimestre del curso (*véase el anexo 1*), con la intención de utilizar el final del mismo, coincidente con las vacaciones de Navidad y los consiguientes festivales que se realizan en los colegios, para poner en práctica lo aprendido durante la realización del proyecto. Así pues, se puede dividir el proyecto en tres momentos, que a su vez se subdividen en varias fases (*véase el anexo 2*):

- **Momento previo:** el profesorado implicado planteará el proyecto a los alumnos, dejando claro el objetivo final, las áreas que se trabajarán y las normas

que regularán el proyecto. Esta fase se llevará a cabo durante la primera semana y se corresponde con la fase 1 de la programación.

- **Momento de desarrollo:** este momento será el más largo, pues ocupará prácticamente el resto de sesiones. Para facilitar el trabajo tanto del alumnado como del profesorado, se dividirá en diversas subfases al final de las cuales los diferentes grupos de trabajo, creados al comienzo de esta fase, entregarán diversos informes a los maestros y maestras implicados e implicadas. Se corresponde con las fases 2 a 6.
- **Momento final:** evaluación de los informes de los diferentes equipos y puesta en marcha de los restaurantes durante la celebración de los festivales de navidad. Se corresponde con la fase 7.

Para facilitar el funcionamiento de los grupos y crear una mejor dinámica de trabajo entre ellos, es necesario juntar las horas de aquellas áreas implicadas en el proyecto. Así, la suma de las horas de estas materias, de acuerdo con el currículum oficial (*véase el anexo 3*) es de 13,5 horas lectivas que pueden disponerse de la siguiente manera:

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9.00-10.00	<b>Proyecto</b>				<b>Planificación</b>
10.00-11.00					
11.00-12.00					Lengua
12.00-12.30	B	R	E	A	K
12.30-13.30	Lengua	Lengua	EF	EF	Música
13.30-14.00	Lengua	Rel./V.S.C.*	EF	Lengua	Rel./V.S.C.*

*\*Rel./V.S.C.: Religión / Valores Sociales y Cívicos.*

De las 13,5 horas dedicadas a la realización del proyecto, 12 están destinadas al trabajo de actividades y tareas y la hora y media restante a planificar el trabajo de cara a la semana posterior, entregando dicho día el diario de seguimiento a los maestros y maestras correspondientes, así como los informes que han de realizar en cada fase y que han de entregar el último viernes de cada fase.

## 5.6. DISEÑO

### 5.6.1. Producto final

Cada grupo ha de presentar una carpeta en la que aparezcan los siguientes datos del restaurante que van a poner en marcha:

- ❖ Plano / Localización.
- ❖ Nombre / Logo / Fachada.
- ❖ Carta: normal, vegetariana, vegana, especiales destinados a festivos, etc.
- ❖ Listado de precios / Promociones especiales.
- ❖ Listado de empleados: nombre, fecha de alta, ocupación y salario.
- ❖ Libro de recetas.
- ❖ Normas del local: aforo, normativa de tabaco, alcohol, etc.

### 5.6.2. Organización espacial

Debido a la extensión temporal del proyecto que tenemos entre manos, es imposible determinar una organización espacial definitiva. Sin embargo, al menos en las sesiones de planificación, los grupos deberán de trabajar de manera conjunta, por lo cual las mesas deberían de organizarse en grupos de trabajo. En el resto de actividades, el espacio variará en función de las necesidades.

Por otro lado, sí que es necesario señalar la existencia de una zona de mantenimiento de material, donde los grupos puedan dejar sus materiales de trabajo, así como las carpetas en las que guarden la información necesaria para el desarrollo de la información.

Por último, las paredes y corchos de la clase servirán de expositores tanto para los murales realizados en diversas actividades, como para la exposición de los pasajes especialmente seleccionado de los libros señalados en el plan de lectura (*véase el anexo 17*).

### 5.6.3. Organización temporal

Tal y como he señalado anteriormente, es complicado detallar los tiempos exactos en un proyecto de dimensiones tan grandes. A lo añadido en el apartado de temporalización cabe añadir que las sesiones dedicadas al proyecto en sí, no tendrán la estructura rígida a la que estamos acostumbrados. Los grupos tendrán momentos específicos para organizar sus tareas en función de sus necesidades y ritmos propios. Es bien sabido que esto puede dificultar el trabajo del docente, por ello se establecerán unas subfases de trabajo, con fechas límite de entrega de informes, para delimitar en cierta manera los

tiempos de las actividades. Estas fechas suponen tan solo una forma de periodizar las entregas, pero no quiere decir que los alumnos no puedan ir organizando su trabajo en función de sus necesidades. Así, como ejemplo, un grupo puede entregar su informe sobre la localización (*fase 1*) y posteriormente realizar y entregar los dibujos de los planos; o podría darse el caso de un grupo que prepare la publicidad (*fase 6*) durante las sesiones anteriores.

#### **5.6.4. Organización alumnado**

Partiendo de un supuesto de aula con 24 alumnos, se crearán 6 grupos de trabajo con 4 alumnos cada uno, que tendrán como tarea final la creación de un restaurante. A estos grupos les denominaremos grupos base. Sin embargo, a lo largo de las diversas actividades, estos grupos se romperán para crear nuevas dinámicas. Se trabajará en función de las necesidades del momento y de cada actividad en gran grupo, pequeño grupo o individual (*véase el anexo 9*).

En cuanto a la organización interna de los grupos, cada uno de los miembros recibirá un rol, distribuyendo de esta manera las responsabilidades, entendiendo siempre que no existe un líder único, y que todas las decisiones tomadas han de ser consensuadas. Entre los roles que se ofrecen a los alumnos pueden estar, tal y como recogen Tobón (2006) o Vélez (1998):

- Secretario: encargado de tomar nota de todos aquellos aspectos organizativos.
- Comunicador: responsable de la comunicación con otros grupos o con el profesor.
- Utilero: encargado de mantener el material en el lugar adecuado y tenerlo siempre a mano al iniciar las sesiones.
- Cronometrista: encargado de los tiempos destinados a cada actividad o subfase.
- Tesorero: encargado del mantenimiento al día del presupuesto, así como del registro de gastos e ingresos.

#### **5.6.4. Organización docente**

Si bien el tutor o tutora será el máximo responsable del proyecto, será necesaria la implicación de otros profesores en el devenir del mismo. Así, los especialistas de plástica o inglés, o los tutores de otros grupos pueden llevar a cabo diferentes tareas durante el proyecto.

Lo ideal en este sentido sería la participación de al menos tres profesores, cada uno de los cuales adaptaría un rol de inspector dentro del organigrama del proyecto. Los roles serían:

- Inspector de sanidad. Encargado de dar de paso todo lo referente a alimentación (menús, recetas, normas de higiene, etc.)
- Inspector de hacienda. Encargado de dar de paso todo lo referente a gastos e ingresos así como al presupuesto detallado.
- Inspector de seguridad. Encargado de dar de paso todo lo referente a los planos, accesos, normativa sobre alcohol y tabaco, etc.

La participación de más profesores facilitaría el acceso a los alumnos, pues siempre podría haber varios profesores en el aula, y facilitaría el trabajo docente en cuanto a redacción y corrección de las diversas fases, pues los roles anteriormente mencionados podrían subdividirse.

Además de los anteriormente mencionados, será necesaria la implicación de todo el centro, pues a lo largo del proyecto será necesario el uso de diversas zonas comunes del centro y la utilización de la página web, en la cual se debe crear un espacio propio para este proyecto, como se detalla más adelante.

### **5.6.5. Particularidades**

#### **5.6.5.1. Presupuesto**

Al comenzar el proyecto se dará a los alumnos un presupuesto virtual de 1.000.000 de euros. Todos los gastos que tengan deberán ajustarse a ese presupuesto y deberá existir un registro detallado de todo lo que afecte al mismo.

En el apartado de presupuesto aparecerá un apartado especial en el que los alumnos registrarán todas las facturas derivadas de los gastos en diversos aspectos de la creación del restaurante, tales como publicidad, montaje, reparto, etc.

#### **5.6.5.2. Control de la clase: multas y premios**

Para controlar el funcionamiento de la clase se establece una serie de cartas de multas y premio (*véase el anexo 10*) que les permitirá ganar más dinero o descuentos para el supermercado en caso de cumplir con las normas o realizar las diferentes actividades de manera adecuada; o les penalizara, en caso de incumplirlas.

#### **5.6.5.3. Supermercado**

Los alumnos y alumnas tienen a su disposición un supermercado virtual en una página web ([jalefter.wixsite.com/supermarketforu](http://jalefter.wixsite.com/supermarketforu)), especialmente creada para este proyecto, en la que se recrea un supermercado con sus distintas secciones. Cada una de las secciones tiene una



contraseña de acceso que los estudiantes conseguirán mediante la realización de las tareas. Una vez adquiridas las contraseñas, podrán acceder a cada una de las secciones cada vez que lo precisen. Todas las compras que hagan deberán verse reflejadas en su presupuesto.

#### **5.6.5.4. Diario de seguimiento e informes**

A lo largo de las distintas fases los grupos han de redactar un diario de seguimiento, tanto a nivel individual como grupal, en el que recogerán su trabajo personal y el de su grupo, expresando sus sentimientos, dudas e impresiones acerca del proyecto que están realizando, así como llevando un proceso de evaluación constante a nivel de grupo e individual.

A la par que este diario, los grupos cumplimentarán una serie de informes (*véase el anexo 6*) que serán entregados el último viernes de cada fase, de acuerdo con el calendario marcado al principio del proyecto. Este informe recogerá información sobre los diversos aspectos que caracterizarán su proyecto de restaurante.

Tanto el diario como los informes serán una de las fuentes de las que los profesores y profesoras que intervienen en el proyecto sacarán la información necesaria para los distintos procesos de evaluación.

#### **5.6.5.5. Participación de las familias**

Considero imprescindible la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. No obstante, en muchas ocasiones resulta complicado hacerles llegar las nuevas metodologías que tienen lugar en el aula. Por ello, en las primeras sesiones del proyecto, y aprovechando la primera reunión del curso, se informará a las familias de todos los pormenores del proyecto, abriéndoles el aula para que vengan bien a nivel de observadores, bien a nivel de colaboradores voluntarios, especialmente en el caso de familiares con experiencia en el mundo de la empresa en general y la restauración en particular.

Por otro lado, las familias pueden colaborar en el proceso de creación de los libros de recetas, proveyendo a los grupos de recetas familiares y ofreciendo productos para la puesta en marcha final del restaurante.

#### **5.6.5.6. Web escolar**

La página web del centro debe convertirse en un recurso más del proyecto, creando un espacio propio dentro de la misma con el nombre “Área Restaurante”. En esta área, los

grupos podrán ir colgando diferente información sobre sus restaurantes, así como anuncios de empleo, de cara a contratar personal, y publicidad, de cara a la fase final del proyecto.

Este espacio tiene una doble vertiente, pues sirve para dar un aspecto de realidad a las tareas y actividades que se están poniendo en marcha por parte del alumnado; y sirve también como nexo de comunicación con las familias, que podrán observar los progresos de sus hijos e hijas a lo largo del proyecto.

#### **5.6.5.7. Uso específico del castellano**

Si bien el proyecto se desarrolla en lengua inglesa tanto en las explicaciones de los diferentes maestros como en las creaciones del alumnado, en ciertos momentos será necesario utilizar la lengua castellana como vehículo de comunicación. Estos momentos son las diferentes salidas al Banco de Alimentos y al Museo del Pan, la jornada sobre primeros auxilios, y la creación de posters para la publicidad de los restaurantes previa a la puesta en marcha de los restaurantes y a la recogida de alimentos. Estos posters se realizarán tanto en inglés como en castellano, pues tienen como objetivo llegar al mayor número posible de familiares.

En otro orden, el castellano se utilizará también en la redacción de los diarios de alumnos y alumnas. Se ha optado por el uso del castellano para facilitar la escritura de los mismos con el objetivo de que los alumnos se expresen con mayor comodidad en todo lo referente a sus sensaciones y sentimientos ante las situaciones que se vayan produciendo.

Por último, el castellano también será la lengua vehicular en el plan de animación a la lectura, que se explica en el anexo 17.

#### **5.6.5.8. Puesta en marcha final**

Es importante ofrecer a los alumnos un aprendizaje real. Por esta razón, las fases 6 (publicidad y montaje) y 7 (de verdad) del proyecto se dedicarán a llevar a la realidad el restaurante proyectado.

En la fase 6 (Publicidad y montaje) los grupos publicitarán por medio de carteles de creación propia, que podrán ser reales, colocados en las instalaciones del centro; y virtuales, en la página web del centro. Montarán además, usando recursos del centro, sus restaurantes dentro del propio centro. En la fase 7 (De verdad), durante la última semana del curso, y coincidiendo con los festivales navideños, los grupos pondrán en marcha lo aprendido, vendiendo productos (pasteles, bizcochos, galletas...) realizados por ellos mismos o con la

ayuda de las familias, de cara a recaudar dinero que será donado al Banco de Alimentos. Para poder hacerlo, los alumnos tendrán que poner en práctica lo aprendido en cuanto a planificación, costes, gastos e ingresos.

Además, los propios restaurantes montarán zonas de recogidas de alimentos que serán donadas también al Banco de Alimentos de la ciudad. Para hacerlo de una manera ordenada, serán los propios alumnos y alumnas los encargados de situar las zonas, recoger los alimentos, clasificarlos y mantenerlos en orden para que, el último día del proyecto, voluntarios del banco de alimentos vengan a recogerlo.

## **5.7. ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS**

A continuación se concretan algunas de las actividades que dan idea de la interdisciplinariedad del proyecto. Para un mayor entendimiento de las tareas y actividades que se van a desarrollar a lo largo del proyecto véase el anexo 5 sobre la programación, en el que aparecen detalladas las diferentes sesiones que se desarrollaran a lo largo del proyecto.

### **5.7.1. Salidas al Banco de Alimentos y al Museo del Pan**

La salida al Banco de Alimentos se realizará con la idea de dar a conocer una organización que ayuda a familias de la zona a través de la recogida y reparto de alimentos de manera voluntaria. El objetivo es que los niños y niñas se conciencien de la importancia de esta organización y la necesidad de ser juiciosos en todo lo referente a la comida, especialmente en lo referido a todos los alimentos que habitualmente malgastamos. Al final del curso, los alumnos organizarán una campaña de recogida de alimentos a través de sus restaurantes y la donarán al Banco.

Durante la salida los alumnos conocerán las instalaciones de la asociación, situadas en unas naves del Polígono de Argales, y diversos datos numéricos sobre la organización. Los alumnos podrán poner en marcha los conocimientos ya adquiridos acerca de las medidas y las matemáticas. Previo a la visita a las naves, voluntarios del centro explicarán el entramado organizativo del Banco, haciendo referencia a las cantidades de alimentos recogidas, organizaciones colaboradoras y voluntarios.

En la salida al Museo del Pan, situado en la Iglesia de San Juan, en Mayorga (Valladolid) los alumnos y alumnas podrán, tal como recoge su página web, conocer y comprender el origen del producto y llevar a cabo tareas de tipo práctico.

### **5.8.2. Geografía de la alimentación**

A lo largo de todo el proyecto se llevará a cabo un mini-proyecto en el que el alumnado tendrá que investigar sobre diferentes regiones de España y países del mundo, prestando especial atención a su gastronomía típica. Los grupos se harán de manera aleatoria, y variarán en cada una de las fases de este mini-proyecto. Estos grupos estarán formados por tres personas, ninguna de las cuales vendrá del mismo grupo base.

Este proyecto constará de tres fases en las que se trabajarán contenidos de España, Europa y el resto del mundo. Cada una de las fases constará de dos semanas. La primera de ellas estará dedicada a la investigación sobre las regiones y países asignados, y a la elaboración de informes, murales y presentaciones. En esta fase los grupos tendrán una hora para preparar sus proyectos de lunes a jueves, dedicando unos minutos el viernes para dar los últimos retoques. La segunda semana se llevarán a cabo las exposiciones de sus trabajos, dedicando cada grupo un máximo de 15 minutos a realizarla.

Los contenidos que han de tratar estas investigaciones harán relación a datos sobre el país (capital, habitantes, idioma, moneda, sistema político, principales ciudades, principales accidentes geográficos, etc.) y a datos sobre la alimentación (horarios, platos típicos, cocineros famosos, etc.).

Los murales que realicen los grupos, en cartulina tamaño A3, se colocarán en una sección de la pared de la clase, de forma que aquellos grupos que lo deseen puedan obtener información sobre ellos para incluir algún plato típico en sus menús. *(Para una descripción más detallada de este proyecto véase el anexo 11).*

### **5.8.3. Semanas de la Historia y de la Ciencia**

Además del proyecto anteriormente mencionado, se realizarán una serie de actividades enmarcadas dentro de dos semanas temáticas. La primera de ellas es la Semana de la Historia, que comenzará el día 11 de octubre con la actividad *The Americas*, aprovechará la festividad del 12 de octubre como puerta a descubrir alimentos traídos de América y a partir de ahí, trabajar contenidos de historia a través de la alimentación.

La segunda, la Semana de la Ciencia, incluirá una serie de actividades en las que los alumnos podrán descubrir procesos químicos y físicos que afectan a la comida (fermentación, solidificación, etc.) y nuevas técnicas de cocina (nitrógeno líquido, emulsión, etc.). *(Para una descripción más detallada de estas semanas véanse los anexos 12 y 13).*

#### **5.8.4. Contratando**

Durante esta serie de actividades, basada en el enfoque por tareas, los alumnos deberán realizar diferentes tareas. En primer lugar deberán analizar qué puestos de trabajo necesitan cubrir en sus restaurantes y en qué cantidad. Una vez redactada una lista, deberán crear anuncios publicitarios en formato papel y digital. Estos anuncios se podrán colocar en el aula, en el centro y en la página web del mismo.

El tercer paso será redactar, a partir de modelos entregados por el profesor, currículums de diferentes trabajadores, que serán usados en el cuarto paso. En este, los alumnos y alumnas llevarán a cabo un role-play en el que deberán entrevistarse unos a otros, con el objetivo de encontrar a los empleados ideales.

Finalmente, los alumnos redactarán unos contratos, a partir de modelos, en los que figurarán los datos del restaurante, del empleador, del empleado, y aspectos relativos a sus condiciones de trabajo (salario, horas, descansos, vacaciones, puesto, etc.)

Durante todo esta fase, los grupos deberán tener en cuenta los gastos que conlleva la publicación de anuncios (para ello los profesores crearán una lista de precios en función del tamaño y la situación de los anuncios) y el dinero que pueden permitirse gastar en empleados. Todos estos datos deben estar en el registro del presupuesto.

#### **5.8.5. Creación de un menú**

Uno de los pasos más importantes que deben hacerse a la hora de abrir un restaurante es crear un menú. Pero al hacerlo, hay que tener en mente diversas sensibilidades. Por ello, los grupos deberán informarse acerca de las diferentes dietas existentes, tales como la vegetariana o la vegana. Tras hacerlo deberán crear una serie de menús, entre los que se incluyan uno vegetariano y otro vegano. Para hacerlo, solo podrán contar con aquellos productos que ya hayan comprado en el supermercado.

Por otro lado, deberán analizar los costes de algunos platos de esos menús, con el objetivo de ajustar un precio lo más cercano a la realidad.

#### **5.8.6. All Hollow's Eve.**

Los días 30 y 31 de octubre se realizarán una serie de actividades relacionadas con Halloween y el Día de Todos los Santos, con el objetivo de dar a conocer aspectos de la celebración original y conectarla con aspectos culturales españoles, tales como la celebración de dicho día. *(Para una descripción más detallada de estas actividades véase el anexo 14).*

## **5.9. EVALUACIÓN**

La evaluación de un proyecto tan amplio puede llegar a ser complicada, pues entran en juego muchos factores que se han de tener en cuenta, pues no es solo evaluable el producto final, sino también el proceso de creación de dicho proyecto. Por ello, lo preferible es dividir la evaluación en las consiguientes partes:

### **5.9.1. Evaluación del alumnado**

Se evaluará el producto final por medio de una rúbrica que se puede consultar en el anexo 7, en la que se tendrán en cuenta aspectos tales como la presentación, redacción, composición e información. Pero dentro de la carpeta final, las diversas partes que presentan serán evaluadas independientemente. Junto con esto, el presupuesto servirá también como herramienta de evaluación, pues en él se llevará un registro de todas las operaciones en las que interviene el dinero, incluyéndose en este apartado las facturas. Asimismo, durante el proceso, la página web será utilizada como evaluación de las actividades, pues será necesaria la correcta realización de ciertas tareas para conseguir la contraseña de las páginas que componen las secciones del supermercado, a las que los alumnos necesitan acceder para conseguir comida para sus menús.

Por otro lado, los diarios que los alumnos y alumnas han de ir complementando a lo largo de las fases servirán para evaluar el proceso de construcción del restaurante, pues en él el alumnado reflejará su sentir en torno a su trabajo y al de sus compañeros. Este diario se completará con el diario de campo que los profesores vayan redactando. Otra herramienta de evaluación continua de la que dispondrán los maestros serán los informes que se presentan al final de cada fase.

Finalmente, tendrán evaluación propia las tareas de los mini-proyectos realizados en Geografía de la alimentación, Halloween, Thanksgiving y las semanas de la Historia y la ciencia.

### **5.9.2. Evaluación docente**

Es importante valorar el trabajo docente realizado durante el proyecto, pues es una de las mejores herramientas existentes de cara a la mejora de la labor profesional. Por esta razón, los maestros deberán elaborar a lo largo del proyecto un diario en el que detallen aquellos aspectos que requieran mejoras, reajustes o cambios. Junto con esto, complementarán una lista de control al final de cada fase, para poder tener una idea de cómo está llevando a cabo su labor.

Al mismo tiempo, la opinión del alumnado es importante para mejorar en la medida de lo posible futuras implementaciones del proyecto. Por ello, aprovechando los roles que asumen los profesores, los alumnos valorarán su actuación de manera individual y online, teniendo a su disposición una página web (<https://jalefter.wixsite.com/valoraexpertos>) en la que pueden dejar sus comentarios y otorgar estrellas a los expertos.

### **5.9.3. Evaluación del proyecto**

Desarrollar cualquier proyecto, independientemente de su tamaño, conlleva riesgos, errores y aciertos. Es esencial descubrir aquellos aspectos que no funcionan, sean actividades, tareas o procesos. Por esta razón, la evaluación del proyecto adquiere un valor especial.

La evaluación del proyecto se debe hacer antes, durante y tras el proyecto. En la fase anterior, los maestros implicados deben encontrar aquellos aspectos que, en función del alumnado, podrían no funcionar. Durante el proyecto, y usando la observación y el diario de aula como herramientas principales, se debe valorar cada una de las actividades, así como los tiempos, recursos y espacios. Para facilitar esta tarea se usará un cuestionario que se debe cumplimentar al finalizar cada semana, siempre con el diario de aula presente.

Por último, al finalizar el proyecto se debe llevar a cabo una evaluación global no consistente solo en valorar los resultados numéricos obtenidos por el grupo. Se han de cualificar y cuantificar todos y cada uno de los aspectos antes mencionados, con el objetivo de encontrar los puntos fuertes y débiles del proyecto.

Pero no solo es transcendental la evaluación que los docentes hagan. La opinión de los demás agentes implicados en el proyecto se ha de tener en cuenta. Para este fin, se han creado dos escalas de valoración a cumplimentar por parte de los alumnos, que son quienes han estado más inmersos en el proyecto, y de las familias y otros agentes del centro, que pueden funcionar como valoración externa.

## **5.10. POSIBLES LIMITACIONES DE SU PUESTA EN PRÁCTICA**

Como he dicho al explicar la evaluación, ya desde antes de implementar el proyecto se ha de ser capaz de buscar, encontrar y reconocer aquellos puntos negros que puedan suponer limitaciones, grandes o pequeñas, en su puesta en práctica. En este sentido, me gustaría recalcar los siguientes puntos:

- **Implicación.** Es necesario que todos los agentes que van a tomar parte en el proyecto muestren su implicación total. Por tanto, profesores, centro, estudiantes y familia deben de estar al cien por cien convencidos del buen funcionamiento de este método de enseñanza.

Así, entre los problemas que se pueden encontrar en la implementación del proyecto aparece la no creencia en este método por parte de los profesores o su no total disponibilidad. Igualmente, es necesaria la colaboración del centro, que debe entregarse totalmente a la realización del mismo.

Por otro lado, es imprescindible motivar a los alumnos, que deben sentirse valorados y emocionados a participar de una manera global. Si los alumnos no son capaces de encontrarse dentro del proyecto, su implicación bajará y no encontrarán razones para entregarse al proyecto.

Por último, las familias, en muchas ocasiones por desconocimiento o falta de entendimiento de las metodologías utilizadas en el aula pueden suponer, en forma de continuas quejas. Por ello, se les debe de hacer entender desde un principio los objetivos del proyecto, sus contenidos y ventajas frente a otras maneras de enseñar. Las reuniones con padres y madres deben ser una constante desde la primera fase del proyecto.

- **Tiempo.** Al ser un proyecto de larga duración, es importante mantener la atención de los alumnos durante el mismo para evitar el cansancio o el aburrimiento. Las actividades deben de ser variadas y entretenidas. Aun así, el tiempo puede suponer un problema en cuanto a organización del mismo, y es preciso que los maestros tengan en mente la necesidad de adaptar continuamente los tiempos de las actividades.
- **Espacios.** Otro de los asuntos a tener en cuenta son los espacios, pues, aunque las actividades se realizan de manera mayoritaria en el aula, en ciertos momentos es imprescindible disponer de otros espacios del centro, lo cual puede chocar con otras necesidades del mismo.
- **Uso del inglés.** Como ya se ha mencionado anteriormente, el inglés es la lengua vehicular de este proyecto. Sin embargo, a día de hoy, el uso del inglés en este sentido no está aún aprovechado del todo. Los alumnos pueden encontrar dificultades varias a la hora de comunicarse, bien por falta de



vocabulario, bien por fallos gramaticales, bien por falta de confianza en sí mismos. Es tarea del maestro afrontar estas limitaciones, sabiendo ser generoso en los momentos de dificultad, y ayudando en todo lo necesario a solventar estas limitaciones.

## 6. CONCLUSIONES

Los proyectos en el aula suponen una manera innovadora de actuar, si bien los precedentes se remontan a principios del siglo pasado. Esto indica que en los últimos años, en los que se ha hablado una y mil veces de renovación metodológica y han aparecido cuantiosos métodos novedosos, estos no se han visto reflejados en el sentir de la escuela, al menos cuando hablamos de alumnos y familias. Es necesario acercarse a estos al cómo, al método, pues su entendimiento es clave para la participación en los mismos. Abrir las puertas del aula es importante por varios factores, pues enfatizará la compleja labor del docente, involucrará a más agentes educativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y repercutirá en la calidad educativa al propiciar una mayor fuente de diálogo entre los implicados. Por otro lado, la renovación metodológica ha de ser constante, y en ella deben estar completamente implicados los maestros, especialmente aquellos que se incorporan año tras año al mundo educativo.

Los maestros, además, deben comprender que ellos ya no son el centro del aprendizaje, ahora el epicentro del mismo se sitúa en el alumnado, verdadero protagonista de la educación. Los maestros y maestras, así como todas sus iniciativas tienen que estar enfocados al aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de estos cambios hay que subrayar también el hecho de que, si bien hasta ahora se daba mayor importancia al producto del aprendizaje, de ahora en adelante el producto dejará mayor espacio al proceso. El qué se hace es importante, pero igualmente lo es el cómo se hace. Hay que conseguir asimismo que los estudiantes sean tan conscientes de ese proceso de aprendizaje como los son del aprendizaje en sí mismo, con el objetivo de que sean capaces de desarrollar su propio aprendizaje, tanto en la escuela como en futuras ocasiones. Este hecho motivará conjuntamente la consecución de la tan deseada autonomía por parte del alumnado.

Por último, he de subrayar la necesidad de un cambio de concepción en la enseñanza de las lenguas. Aún hoy su aprendizaje se basa en muchas ocasiones en la adquisición de unidades

gramaticales, sintácticas y semánticas, sin ofrecer su uso dentro del aula. Crear situaciones reales de comunicación es básico en el futuro de la enseñanza de segundas lenguas y para ello es absolutamente necesario incluir contenidos de manera interdisciplinar en el aprendizaje de la segunda lengua. Para ello, no obstante, es necesario cambiar muchos otros aspectos a nivel organizativo, curricular y cultural de la presencia de las lenguas extranjeras en nuestro día a día.

En definitiva, el enfoque por proyectos ofrece la oportunidad de recoger todos los puntos anteriores al permitir el trabajo comunicativo mediante la lengua extranjera fomentando la autonomía del alumnado, integrando todo tipo de contenidos y abriendo la puerta del aula a todos aquellos interesados y deseosos de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 7. Bibliografía

### Libros, artículos, revistas y ponencias:

**Arnau, J.** (2001). El Proyecto Integrado de Lenguas. Metodología en la enseñanza del inglés, 12.

**Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H.** (1976). Significado y aprendizaje significativo. \_\_\_\_\_. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Editorial Trillas, 55-107.

**Ausubel, D.** (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1.

**Ballester Vallori, A.** (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. In V Congreso Internacional Virtual de Educación.

**Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. D.** (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311.

**Benítez, M.** (2014). El método de proyectos. *Publicaciones Didácticas*, nº 51, octubre 2014, 123-125.

**Beyer, L. E.** (1997). William Heard Kilpatrick (1871–1965). *Prospects*, 27(3), 468-485.

**Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A.** (1991). Motivating projectbased learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4).

**Cabero, J., Llorente, M. C., & Salinas, J.** (2006). 3.1 El método de proyectos de trabajo. E-actividades: un referente básico para la formación en Internet, 35. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=t-QcbhgngkkC&oi=fnd&pg=PA35&dq=tippelt+m%C3%A9todo+de+proyectos&ots=Ab94ZuKSK7&sig=05Coptd7IcQDDejPv\\_CcVZOOkBPk#v=onepage&q=tippelt%20m%C3%A9todo%20de%20proyectos&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=t-QcbhgngkkC&oi=fnd&pg=PA35&dq=tippelt+m%C3%A9todo+de+proyectos&ots=Ab94ZuKSK7&sig=05Coptd7IcQDDejPv_CcVZOOkBPk#v=onepage&q=tippelt%20m%C3%A9todo%20de%20proyectos&f=false)

**Carrera, B., & Mazzarella, C.** (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

**Carretero, M.** (2000). ¿Qué es el constructivismo? *Constructivismo y educación*. Capítulo 1, 19-38. Editorial Progreso. Recuperado de <https://books.google.es/>

books?hl=es&lr=&id=I2zg\_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo&ots=9oJddi  
AtcG&sig=OfyEnNClYr\_NOtt0rLxYOc2c98U#v=onepage&q=constructivismo&f=false

**Coffey, H.** (2008). Bloom's taxonomy. Recuperado de lbschools.net.

**Coll, C.** (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, (69), 153-178. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9094/11604>

**Coyle, D.** (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. Scottish Languages Review, 13, 1-18.

**Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D.** (2010). CLIL. Cambridge University Press.

**Donato, R.** (1994). Collective scaffolding in second language learning. Vygotskian approaches to second language research, 33456. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QbB-CGkx4hwC&oi=fnd&pg=PA33&dq=scaffolding+donato&ots=FRzqOnjKbU&sig=gB-hY5ou40-HeXIBCsvculDunRE#v=onepage&q=scaffolding%20donato&f=false>.

**Esteban, M.** (2009). Las ideas pedagógicas de Bruner. De la revolución cognitiva a la revolución cultural. Educere. Revista Venezolana de Educación, 13, 235-241.

**Estaire, S.** (2001). Un enfoque por tareas en el aula de primaria: principios y planificación de unidades didácticas. Aulas de verano. Metodología en la enseñanza del Inglés, 141-166.

**Estaire, S.** (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas.

**Galeana, L.** (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima, México.

**Gardner, H.** (1994). Estructuras de la mente. Fondo de Cultura económica. México

**Gardner, H.** (1995). Inteligencias múltiples. Ed. Paidós. Barcelona.

**Gardner, H.** (2013). La Teoría en la Práctica, Biblioteca Howard Gardner. Barcelona. La escuela primaria: el método a base de proyectos en el entorno de la Key School. 7, 155-163.

- Grant, M. M.** (2011). Learning, beliefs, and products: students' perspectives with project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 5(2), 6.
- Granell, C. G., & Salvador, C. C.** (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 8-10.
- Guitart, M. E.** (2011). Del “Aprendizaje Basado En Problemas”(ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción”(ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 91.
- Harwell, S.** (1997). Project-based learning. Promising practices for connecting high school to the real world, 23-28.
- Hernández, F.** (1988). LA globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 155, enero 1988. Barcelona.
- Hernández, F., & Robira, M. V.** (1992). La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio (Vol. 130). Graó.
- Hernández, F.** (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. Artículo publicado en *Pátio. Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Isaza, R. E. G.** (2014) Método de proyectos para la construcción del conocimiento. Recuperado de [www.educarchile.cl/P0001/File/METODO%20PROYECTOS.pdf](http://www.educarchile.cl/P0001/File/METODO%20PROYECTOS.pdf)
- Kilpatrick, W. H.** (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process (No. 3). Teachers college, Columbia University.
- Knoll, M.** (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education Logo*, 34 (3). Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re>
- Lacueva, A.** (2001). La enseñanza por proyectos:¿ mito o reto?. *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*, septiembre 2001, 141-149.
- Larios Osorio, V.** (1998). Constructivismo en tres patadas. *Revista Gaceta COBAQ*, 15(132), 10-13.
- Larsen-Freeman, D.** (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.

- Lee, N.** (2009). Project methods as the vehicle for learning in undergraduate design education: a typology. *Design Studies*, 30(5), 541-560.
- Levine, D.** (2001). The project method and the stubborn grammar of schooling: A Milwaukee story. *The Journal of Educational Foundations*, 15(1), 5.
- LEY ORGÁNICA 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Long, M. H.** (2000). Focus on form in task-based language teaching. *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*, 179-192.
- Malagón, M. G.** (2001) El método de proyectos como promotor de aprendizajes significativos en el jardín de niños. Primer encuentro estatal “La calidad de la educación inicial. Monterrey, Nuevo León.
- Minerva.** (1994). En contra del método de proyectos. *Cuadernos de pedagogía*, (221), 74-77. Recuperado de <https://es.slideshare.net/delphcam/en-contra-del-metodo-de-proyectos-2>
- Miñana, C.** (1999). El método de proyectos. Programa RED. Universidad Nacional de Colombia.
- Moreira, M. A.** (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44.
- Nunan, D.** (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xp7h2xT907kC&oi=fnd&pg=PR6&dq=synthetic+syllabus+analytic+syllabus&ots=qfM2n9FWpR&sig=\\_Ainh0UkeNz7Na0-6ldCNSVoyZE#v=onepage&q=synthetic%20syllabus%20analytic%20syllabus&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xp7h2xT907kC&oi=fnd&pg=PR6&dq=synthetic+syllabus+analytic+syllabus&ots=qfM2n9FWpR&sig=_Ainh0UkeNz7Na0-6ldCNSVoyZE#v=onepage&q=synthetic%20syllabus%20analytic%20syllabus&f=false)
- Nunan, D.** (1989). *Designing tasks for the Communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NSIMZp9XkHoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Designing+tasks+for+the+Communicative+classroom.&ots=1X\\_GNklHMs&sig=0eNZOhWeh5UN-au2kfr9hC72PZ0#v=onepage&q=Designing%20tasks%20for%20the%20Communicative%20classroom.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NSIMZp9XkHoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Designing+tasks+for+the+Communicative+classroom.&ots=1X_GNklHMs&sig=0eNZOhWeh5UN-au2kfr9hC72PZ0#v=onepage&q=Designing%20tasks%20for%20the%20Communicative%20classroom.&f=false).
- Olivera, S. W.** (2011). *Taxonomia de bloom*. Universidad Cesar Vallejo, 4.

**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.

**Orellana, A.** (1989). El proyecto Kilpatrick, metodología para el desarrollo de competencias. Rev, Reflexiones y experiencias en educación. ISSN, 9564.

**Parejo, J. L., & Pascual, C.** (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. In 3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research (pp. 1-11).

**Parra, J. M.** (2010). Manual de didáctica de la educación infantil. Madrid. Grupo editorial Garceta.

**Pecore, J. L.** (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. Past: Aims of progressive education: Section, 1.

**Perrenoud, P.** (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Reforma de la Educación Secundaria, 115-122.

**Prabhu, N. S.** (1990). There is no best method-Why? TESOL Quarterly 24/2, 161-176.

**Porlán, R.** (1995). Constructivismo y escuela. Genérico.

**Ramírez Palou, R. M., & Serra Santasusana, T.** (2001). El Proyecto Integrado de Lenguas. Metodología en la enseñanza del inglés, 65.

**Robinson, K.** (2010) El Elemento. Barcelona: Grijalbo. Edición e-book.

**Railsback, J.** (2002). Project-based instruction: Creating excitement for learning. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

**Ruso, R. C.** (1999). Las "lecturas" de la zona de desarrollo próximo. Revista cubana de psicología, 16(3), 200-204.

**Sáez, F. T.** (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. HERRERA, F. et al. Inmigración, Convivencia e Interculturalidad. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

- Soberón, A.** (2001). El trabajo por proyectos en el aula de Inglés de Primaria. In Metodología en la enseñanza del inglés (pp. 117-139). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Suárez, M. L.** (2005). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea. Universidad Europea de Madrid.
- Thomas, J. W.** (2000). A review of research on project-based learning.
- Tippelt, R., & Lindemann, H.** (2001). El método de proyectos. El Salvador, München, Berlin.
- Tobón, S.** (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet.
- Tudge, J.** (1993). Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. L. Moll (Comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación, 187-207.
- Vélez de C., A. M.** (1998). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior. In Brasilia, IV Congreso RIBIE. [Documento disponible en Internet en [http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong\\_1998/trabalhos/190m.pdf](http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong_1998/trabalhos/190m.pdf)].
- Verdú, M., y Coyle, Y.** (2002). La enseñanza de inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas. EDITUM.
- Vizcaíno Timón, I. M.** (2008). Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos. Madrid: Wolters Kluwer.
- Zanón, J.** (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Revista Cable, 5, 19-27.

**Páginas web:**

Ayuntamiento de Mayorga: <http://www.mayorga.ayuntamientosdevalladolid.es/?q=node/178>

Fundación Banco de Valladolid: <https://www.bancodealimentosdevalladolid.es/>

Educacyl: <http://www.educa.jcyl.es/es>



Provincia de Valladolid: <http://www.provinciadevalladolid.com/es/centros-turisticos-provinciales/museo-pan>

## **8. Anexos**

**8.1. ANEXO 1. CALENDARIO ESCOLAR.**

**8.2. ANEXO 2. CALENDARIO DEL PROYECTO.**

**8.3. ANEXO 3. HORARIO LECTIVO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

**8.4. ANEXO 4. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES.**

**8.5. ANEXO 5. LESSON PLAN.**

**8.6. ANEXO 6. INFORMES DE LAS FASES.**

**8.7. ANEXO 7. EVALUACIÓN**

**8.8. ANEXO 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

**8.9. ANEXO 9. CÓDIGO DE COLORES O NÚMEROS.**

**8.10. ANEXO 10. CARTAS DE PREMIO Y DE CASTIGO.**

**8.11. ANEXO 11. GEOGRAFÍA DE LA ALIMENTACIÓN.**

**8.12. ANEXO 12. SEMANA DE LA HISTORIA.**

**8.13. ANEXO 13. SEMANA DE LA CIENCIA ALIMENTARIA.**

**8.14. ANEXO 14. ALL HOLLOW'S EVE.**

**8.15. ANEXO 15. THANKSGIVING.**

**8.16. ANEXO 16. PÁGINA WEB.**

**8.17. ANEXO 17. PLAN DE ANIMACIÓN A LA LECTURA.**