
“LA VILLA”, EL PROYECTO QUE PUDO SER Y NO FUE POR EL COVID 19

TRABAJO POR PROYECTOS EN EDUCACION
PRIMARIA.



Universidad de Valladolid

Autora: Sonia de la Cruz Ceinos.

Tutorizado por: Esther López Torres.

Palencia, junio 2020.



RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado se aborda la aplicación del trabajo por proyectos en un aula de Educación Primaria, tomando como punto de partida contenidos propios del área de Ciencias Sociales, con el fin de observar desde la práctica esta metodología participativa en la que el alumnado es el verdadero protagonista de su aprendizaje y el profesor un orientador, que guía el proceso.

Para el diseño y realización de la propuesta didáctica que aquí se presenta, se ha procedido a un análisis previo de la legislación vigente, rastreando lo que se indica en ella respecto a esta metodología de enseñanza, al tiempo que se ha tratado de profundizar en los antecedentes del trabajo por proyectos y su desarrollo a lo largo de la historia reciente. A partir de ahí, se exponen y analizan diferentes proyectos que centran su interés en conocimientos vinculados a las Ciencias Sociales en primaria, y que han sido realizados en el CEIP Villa y Tierra de Saldaña, para el que se realiza una propuesta de trabajo por proyectos.

PALABRAS CLAVE

Metodologías activas, trabajo por proyectos, intereses de los alumnos, enfoque globalizador aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, ciencias sociales.

ABSTRACT

In this Final Grade Paper, the application of project working in an Elementary Education classroom is addressed, taking as its starting point the contents of the area of Social Studies, in order to observe from experience this participative methodology in which the students are the real leaders on their learning and the teacher is just an aid, who guides in the process.

For the design and implementation of the didactic proposal presented here, a preliminary analysis of the current legislation has been carried out, tracing what is indicated in it with regard to this teaching methodology, At the same time, efforts have been made to deepen the background of project working and its development throughout recent history. From there, different projects that focus the interest in knowledge related to the Social Studies in

elementary are presented and analyzed, and that have been developed in the CIEP Villa y Tierra de Saldaña (school), where a project work proposal has been made.

REYWORDS

Active methodologies, project working, student interests, a globalizing approach to meaningful learning, cooperative learning, social studies.

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	JUSTIFICACIÓN.....	7
2.1.	EVOLUCIÓN PERSONAL	7
2.2.	CAMBIOS METODOLÓGICOS, METODOLOGÍAS ACTIVAS.	8
2.3.	LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL.....	10
3.	OBJETIVOS.....	13
4.	FUNDAMENTACIÓN.....	14
4.1.	ALGUNAS DEFINICIONES DEL TRABAJO POR PROYECTOS.	14
4.2.	EL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA HISTORIA.	15
4.3.	REFERENTES ESPAÑOLES EN EL TRABAJO POR PROYECTOS	22
4.4.	EL TRABAJO POR PROYECTOS, UN APRENDIZAJE INTEGRAL.	24
4.5.	FASES EN EL DESARROLLO DE UN PROYECTO	26
4.6.	FALSOS PROYECTOS	27
4.7.	VENTAJAS EN INCONVENIENTES DEL TRABAJO POR PROYECTOS ..	28
4.8.	DIFERENCIA ENTRE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y PROGRAMACIÓN CONVENCIONAL.....	29
4.9.	LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO POR PROYECTOS	31
5.	TRABAJAR POR PROYECTOS EN CIENCIAS SOCIALES.....	32
5.1.	TIPOS DE PROYECTOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.....	33
5.2.	EXPERIENCIAS DE TRABAJO POR PROYECTOS EN CIENCIAS SOCIALES EN EL CEIP VILLA Y TIERRA DE SALDAÑA.....	35

6.	EL PROYECTO QUE PUDO SER Y NO FUE.....	40
6.1	CONTEXTUALIZACIÓN.....	40
6.2.	EL PROYECTO.	42
6.2.1.	¿Cómo surge el proyecto?: inquietudes que llevan a la elección del tema...	42
6.2.2	¿Qué queremos saber?.....	45
6.2.3.	Ideas previas y contraste entre ellas.	46
6.2.4.	Fuentes de información	47
6.2.5.	Organización del trabajo.....	48
6.2.6.	Realización de actividades.	48
6.2.7.	Elaboración de un dossier.....	50
6.2.8.	¿Fin del proyecto?	50
7.	CONCLUSIONES.....	51
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	55

1. INTRODUCCIÓN

“En la escuela como en la vida, hay días nublados,
 en los que se tuerce el corazón a golpe de desastres,
 de inseguridades, o de errores solemnes...

Y días claritos, en los que se te espabila el alma sin poder evitarlo.”

(Díez Navarro, 2002, p 11)

Las metodologías activas hacen del aprendizaje una experiencia, dejando a los libros en segundo plano. Hacen que la evaluación vaya dirigida al proceso de aprendizaje, al tiempo que permiten abordar la enseñanza desde un enfoque globalizador, de modo que las materias se entrelazan alrededor de una idea central, evitando que la programación educativa se fragmente.

Dentro de las metodologías activas, este TFG va a centrar en el **trabajo por proyectos**, aprovechando la experiencia que como maestra de educación infantil he ido acumulando desde hace años en el desarrollo de esta metodología en el aula. Si en alumnos tan pequeños esta metodología funciona, despertando en ellos un alto grado de motivación, ¿por qué no continuar con ella en Primaria? ¿por qué no aprovecharla para generar interés sobre el conocimiento de nuestro propio entorno social?

Precisamente este es el objetivo principal de este TFG, poner en práctica trabajo por proyectos en un aula de Educación Primaria que, tomando en cuenta las aportaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje acerca del entorno social y cultural, facilite al alumnado la adquisición de conocimientos útiles para comprender e intervenir en su propio entorno.

A lo largo de este TFG veremos qué nos dice la legislación, los antecedentes e historia del trabajo por proyectos, enmarcado dentro de las metodologías activas, y su puesta en práctica en un aula de 4º de primaria del **“CEIP VILLA Y TIERRA” de Saldaña.**

Quería agradecer el apoyo y ayuda de mi compañero Pablo Casado Berrocal por haberme permitido entrar en su aula y junto a él, desarrollar el proyecto que se expone en este TFG.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. EVOLUCIÓN PERSONAL

Las personas aprendemos de manera natural. Sin embargo, enseñar se ha vuelto una tarea cada vez más exigente para quienes ejercen la docencia en los diferentes niveles educativos.

(Bernal y Martínez , 2017, p 271.)

Desde que hace ya algunos años comencé a trabajar como maestra, unas veces en escuelas rurales agrupadas (CRA), otras en escuelas unitarias, con alumnos de varios niveles educativos agrupados en un mismo aula, infantil y primaria, primaria e infantil o en centros con el mismo nivel educativo, mi perspectiva sobre la tarea educativa ha ido evolucionando. Ha cambiado mi manera de actuar como docente, mi práctica educativa y mi aportación como miembro de la comunidad educativa. Mis necesidades como maestra, mis motivaciones dentro del aula y mis intereses como educadora no son los mismos que en mis inicios. Posiblemente esto se deba a que actualmente nos encontramos en una sociedad de continuas y vertiginosas transformaciones, muchas de ellas relacionadas de alguna manera con las nuevas tecnologías para la comunicación e información. Como docentes tenemos la obligación de estar alerta ante estos cambios para poder dar opciones a nuestro alumnado de ser partícipes de esta evolución, ya que, como seres sociales que son, afectará también al desarrollo de su vida social. La adaptación a estos cambios, la realizamos los docentes a lo largo de nuestra vida profesional mediante cursos de reciclaje que nos ayudan a estar al día de las novedades que van surgiendo en el mundo de la educación.

En mi centro, CEIP: Villa y Tierra de Saldaña, llevamos años formándonos en metodologías activas, no solo desde un punto de vista teórico, sino que también aplicamos nuestros nuevos conocimientos, nos apoyamos unos a otros, preguntamos, compartimos experiencias y reflexionamos. Con ello, tratamos de poner nuestro granito de arena para mejorar el centro, e ir superando el modelo tradicional de la enseñanza, donde el papel del maestro es el de trasmisor de contenidos y conocimientos, y los alumnos memorizan, plasman en los exámenes lo “aprendido”, para olvidarlo en la mayoría de los casos, al no conectar con sus intereses.

Los modelos propuestos por las editoriales fomentan este tipo de educación tradicional transmisora de conocimientos, carente, en muchos casos, de significado para los alumnos, y poco motivadora. Los maestros debemos ser valientes y proporcionar unos nuevos métodos de aprendizaje, debemos observar, escuchar y preguntar a los alumnos sobre aquello que les interesa y que les motiva, para darles la oportunidad de ser partícipes de forma activa en su aprendizaje.

Para **Lacueva (2006)**, muchos maestros sumidos en la escuela tradicional se van dando cuenta de que el camino hacia la mejor formación de los estudiantes no se encuentra en el dictado y la copia, el cuestionario y el resumen de texto. La enseñanza por proyectos merece salir del rincón donde está hoy, puede dejar de ser mito para convertirse en un reto asumible en todas las etapas educativas.

2.2. CAMBIOS METODOLÓGICOS, METODOLOGÍAS ACTIVAS

Muchos centros educativos y los maestros, como seres individuales, cada vez más, van adaptando las metodologías a los cambios sociales que se producen y a la necesidad de una nueva forma de actuar en la educación. Estas son las conocidas como **metodologías activas**.

Según **March (2006, p. 41)** las metodologías activas “son un conjunto de oportunidades y condiciones que se ofertan a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueva directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra. En las metodologías activas, los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje, son agentes activos no meramente receptores del aprendizaje. De esta forma el aprendizaje es más significativo y cercano a sus intereses”.

Para **Bernal y Martínez (2017)**, las metodologías activas como medio para favorecer el desarrollo del alumno reúnen las siguientes características:

- El alumno se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje.
- El aprendizaje debe ser significativo.

- La interacción social asentará las bases del aprendizaje, caracterizado entre otras cosas por el ámbito social.

También desde las administraciones educativas se apuesta por este tipo de metodologías, ofreciendo formación a maestros en ejercicio. En el **Portal de Educación de la Junta de Castilla y León** (<https://www.educa.jcyl.es>) podemos encontrar un resumen de metodologías activas. Algunas de ellas son:

- Aprendizaje basado en problemas o retos.
- Aprendizaje basado en servicios.
- Comunidades de aprendizaje.
- **Trabajo por proyectos.**
- Gamificación.
- Aprendizaje basado en investigación.
- Aprendizaje colaborativo.
- Aprendizaje cooperativo.
- Ambientes y rincones.

Prueba del interés por estas metodologías fue la celebración en febrero de 2019 de la **“I jornada de educación infantil. Trabajo por proyectos”**, que tuvo lugar en la ciudad de Palencia. Estas jornadas fueron organizadas, junto con el CFIE, por un grupo de maestras de educación infantil, que desde hace años formamos parte del seminario de trabajo por proyectos. Lo que nos unió fue la inquietud de buscar diferentes maneras de trabajar en el aula, la inquietud de ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, de hacer partícipes a nuestros alumnos de su aprendizaje y de procurar que ellos sean los protagonistas.

Después de varios años juntas, surgió la idea de compartir nuestra pasión por la metodología de proyectos y, con un gran trabajo y esfuerzo por parte de todas las componentes del grupo, logramos organizar esta jornada.

En ella tuvimos el honor y el lujo de contar con **Mari Carmen Díez Navarro** como ponente. Esta maestra es un referente en España en el trabajo por proyectos en educación infantil, una persona cercana, generosa, amable, sabia, transmisora nata. Gracias a ella, pude convencerme más, si es posible, de que esta metodología es esencial en el trabajo diario del aula.

“Mari Carmen Díez Navarro es una maestra de las de antes, de las de ahora de las de siempre”. (Gómez Mayorga, 2008, p 8)

A estas jornadas asistieron maestras de infantil, primaria, PT, AL... lo que confirmó el interés por este método de trabajo, el desconocimiento que todavía hay sobre él, quizá también el miedo a ponerlo en práctica y la incertidumbre ante su funcionalidad.

En marzo de este año 2020, se celebró la **“II jornada de educación infantil. Trabajo por proyectos y metodologías activas”**. En esta ocasión la ponente fue **Alicia Vallejo Salinas**, profesional de reconocido prestigio, visionaria del trabajo por proyectos en sus años de maestra, y gran comunicadora a la hora de compartir experiencias. Esta jornada nos mostró y contó sus vivencias a lo largo de su vida profesional para hacernos entender que, trabajar por proyectos es una manera de implicar y dar autonomía e independencia a los alumnos para ayudarles a ser partícipes de sus aprendizajes. Ello contribuyó a reafirmarnos en nuestro empeño en trabajar por proyectos, en el camino que hemos elegido para llegar a conseguirlo y en la confianza de que es una excelente opción metodológica.

2.3. LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL

En nuestra legislación vigente, podemos observar la apuesta que se hace por una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, lo cual supone una transformación del proceso de enseñanza de los docentes, así como la implicación de las familias y la sociedad en la educación.

Ya en el preámbulo de la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se insistía en que la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva

y la axiológica. Se ponía, además, de relieve la importancia de los centros educativos y de los docentes para mejorar la calidad de la educación a través de la construcción de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes.

Las modificaciones que a esta Ley planteó posteriormente la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, han insistido también en esta misma idea. En su PREÁMBULO se señala que el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación, y que el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio (apartado I). Asimismo, se indica que los cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje (apartado III). (<https://www.educa.jcyl.es>) De hecho, se considera que la educación es la clave de esa transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, y que el sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente (apartado IV). Es por ello por lo que se apunta la necesidad de propiciar el cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

En el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, merece especial atención el apartado destinado a los **principios metodológicos de la etapa (Anexo I)**, que adquieren una relevancia importante en este momento educativo. Encontramos que la acción educativa en primaria integrará las distintas experiencias del alumnado y se adaptará a sus características y ritmos de aprendizaje, se diseñarán actividades de aprendizaje que, partiendo del nivel competencial previo del alumnado, le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje que abarquen más de una competencia. Para ello, se asigna un papel fundamental al trabajo por proyectos:

“El trabajo por proyectos, es especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. **Esta metodología** pretende **ayudar** al alumnado a **organizar** su pensamiento favoreciendo en él la **reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la**

tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias. Las estrategias interactivas son las más adecuadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, al permitir compartir y construir el conocimiento, dinamizando las propuestas didácticas mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares”.

“El **diseño metodológico** tiene que **favorecer el trabajo por proyectos**, la interacción y colaboración entre los alumnos, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de proyectos autónomos y grupales, el diálogo como medio y método de resolución de conflictos; demandar la exposición oral y escrita del aprendizaje adquirido, la reflexión sobre el proceso seguido para alcanzarlo y la intención de incluir la creatividad, el emprendimiento y el esfuerzo como elementos comunes. Estos principios metodológicos requieren la implicación del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente asumirá el papel de creador de situaciones de aprendizaje que estimulen y motiven al alumnado para que sea capaz de alcanzar el desarrollo adecuado de las competencias que se le van a exigir al finalizar la etapa y le capacite funcionalmente para la participación activa en la vida real.”

Puesto que el TFG se centrará en el trabajo por proyectos aplicado al área **de las ciencias sociales**, cabe también señalar lo que la legislación prescribe para el tratamiento de esta área en las aulas de Primaria, donde ha sufrido modificaciones, tras las últimas reformas educativas.

Una de las modificaciones introducidas por la **LOMCE (2013)**, es la desaparición de forma explícita del **área del Conocimiento del medio**, pasando a ser dividida en dos nuevas áreas: **Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza**, siendo consideradas ambas, áreas troncales.

El **Decreto 26/2016** deja patente en la introducción a las áreas, la importancia de la Ciencia como un instrumento indispensable para comprender el mundo que nos rodea y sus cambios.

La finalidad de las Ciencias Sociales en esta etapa es desarrollar capacidades en los niños y niñas que les permitan tanto interpretar la realidad que les rodea como intervenir en ella,

así como aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva.

En las orientaciones metodológicas, las Ciencias Sociales, precisan de un modelo que centre la atención en el alumnado y en la interpretación particular que hace de los hechos sociales que le rodean. El método tradicional basado en la transmisión del saber debe compatibilizarse con la aplicación de nuevas fórmulas metodológicas en consonancia con las necesidades y exigencias de la sociedad actual. La interpretación de la información sobre hechos y fenómenos permitirá a los estudiantes comprender de manera más adecuada la realidad en la que viven.

3. OBJETIVOS

Para este TFG se han definido los siguientes objetivos:

- 1 Analizar el potencial educativo del trabajo por proyectos en la etapa de educación primaria, y en particular para abordar contenidos vinculados principalmente al área de Ciencias Sociales.
- 2 Diseñar y planificar procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del área de Ciencias Sociales, utilizando la metodología del trabajo por proyectos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 3 Aplicar el trabajo por proyectos en un aula de educación primaria, desarrollando como complemento otras metodologías activas, y evaluar al alumnado, para valorar los resultados de aprendizaje obtenidos tras su desarrollo.
- 4 Observar las posibilidades que ofrece el trabajo por proyectos para favorecer la inclusión de alumnos con necesidades educativas específicas, y respetar las demandas y distintos ritmos de aprendizaje del grupo.

4. FUNDAMENTACIÓN

Siento la escuela como un lugar de encuentros, de descubrimiento, de inventos y de aprendizajes.

Un lugar donde caben las emociones y los conocimientos, lo de cada uno y lo de los otros, lo sencillo y lo complejo.

Un lugar donde se da y se recibe, se habla y se escucha, se mira y se es mirado.

Un lugar cultural. Donde se cultivan las evoluciones personales y las colectivas, la belleza, la creación y las sensibilidades.

Siento la escuela como un lugar de estancia, de acomodo, de salud, de placidez de afecto.

Y en este contexto tan templadito, igual se puede ver un teatro, que bailar una polca, dibujar a un amigo, o ver una película buena.

Si no se nublan ni el tiempo, ni los ánimos, que a ratos también pasan.

(Diez Navarro, 2011, p55)

4.1. ALGUNAS DEFINICIONES DEL TRABAJO POR PROYECTOS

En ocasiones se considera que el trabajo por proyectos es moda o una metodología nueva, sin embargo, al analizar la historia de la pedagogía vemos que el trabajo por proyectos tiene una larga tradición dentro de la enseñanza. Recogemos a continuación las definiciones que consideramos más relevantes para entender qué se entiende cuando nos referimos a esta metodología.

Kilpatrick (1921), definía el trabajo por proyectos como las tareas elegidas por los alumnos para conseguir un fin o la resolución de una determinada situación, adquiriendo aprendizajes de su interés.

Trueba, en la introducción que hace del libro “La oreja verde de la escuela”, de Diez Navarro (1995 p. 31), indica que “los Proyectos de Trabajo responden a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Parten de un enfoque globalizador abierto, para provocar aprendizajes significativos, partiendo de los intereses de los niños y las niñas y de sus experiencias y conocimientos previos”.

Como señala **Lacueva** (1998) el trabajo por proyectos a veces se considera una moda o se convierte en un mito, sin embargo, la enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente.

En palabras de **Hernández** (2004, p. 50) un proyecto de trabajo apela a la inventiva, la imaginación y las ganas de aprender y enseñar. Lo entiende como un proceso en el que la evaluación no trata de que el alumno repita aquello que ha aprendido, sino que se enfrente a desafíos nuevos. Se trata de conectar los nuevos conocimientos con aquello que ya tiene, con sus experiencias y con las del grupo con el que va a aprender a dar sentido al proceso de aprendizaje.

Para **Feito** (2006, p. 1153) un proyecto de trabajo es un área de interés alrededor del cual, se pueden relacionar la mayoría de los contenidos, procedimientos y actitudes que se van a desarrollar en un ciclo, curso o en una parte de este.

Vizcaino (2008, p. 26) piensa que hablar de proyectos en infantil es hablar de fantasía, de buscar información, indagar, leer, y aclarar la información. En definitiva, investigar para resolver las dudas surgidas y resolver un conflicto.

4.2. EL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA HISTORIA

Aunque los orígenes de este método se vinculan a **Kilpatrick**, existen en la historia de la educación testimonios y evidencias del trabajo por proyectos en épocas anteriores, que se remontan a finales del siglo XVI.

Desde entonces, el método ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, distinguiéndose, según **Knoll** (1997) en cinco fases:

- 1ª fase: 1590-1765. Inicios del trabajo de proyectos en escuelas de arquitectura de Europa, sobre todo en París y Roma.
- 2ª fase: 1765-1880. El proyecto se acepta como método regular de enseñanza Francia, Alemania y Suiza. En 1884, se introduce en Estados Unidos desde Europa.
- 3ª fase: 1880-1915. Trabajo con proyectos se incorpora a la educación general pública en Estado Unidos. El trabajo con proyectos continúa su expansión y tras haber

comenzado en Europa y en la arquitectura ahora ya aparece en otras carreras como ingenierías.

- 4ª fase: 1915-1965. Redefinición del método de proyectos, regresa otra vez a Europa. El método es dotado de fundamentación teórica, desde la psicología del aprendizaje de Edward Thorndike al pragmatismo de John Dewey.
- 5ª fase: 1965-actual. Redescubrimiento de la idea del trabajo por proyectos como el más adecuado a una sociedad democrática, sobre todo por parte de educadores alemanes, holandeses y de los países nórdicos.

A lo largo del siglo XX, varios han sido los autores que han realizado aportaciones al trabajo por proyectos. Los nombres más conocidos en Estados Unidos son John Dewey y William Kilpatrick. En Europa destacan María Montessori, Adolph Ferriere, Ovide Decroly, Celestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner y Howard Gardner.

Pasamos a ver a continuación algunas de sus contribuciones, tal como han recogido Coll, Marchesi y Palacios (1992), Majó y Baqueró (2014), Martín (2018) y Martínez (2020).

John Dewey (1859-1952). Educador norteamericano, experimenta y formaliza sus ideas en su método de “proyectos”. Entre sus aportaciones se encuentran:

- El punto de partida del aprendizaje debe ser la experiencia previa y real de los alumnos.
- Los alumnos eligen, ejecutan y coordinan un trabajo elegido libre y voluntariamente por ellos.
- El alumno es el responsable de su aprendizaje.
- Los alumnos deben aprender haciendo y desear hacerlo.
- La educación no es una preparación para la vida, la educación es la vida misma.
- La escuela debe reflejar la vida real y cotidiana.

William Heard Kilpatrick (1871-1965). Escribe su manuscrito “El método de proyectos” con 18 páginas en 1918. Los referentes e influencias de Kilpatrick tal y como presenta Martínez (2020) son:

- Dewey, que con su instrumentalismo habla de la importancia de la actividad en el trabajo con los pequeños.
- Parker, hizo que conociese la pedagogía de Pestalozzi.
- Pestalozzi: Habla de la importancia de la cultura y de la experimentación, a su vez, éste estuvo influenciado por Rousseau y por Comenio. Para Rousseau es de vital importancia que a los niños se les eduque en libertad. Comenio establece tres elementos básicos en su pedagogía, el tiempo, los objetos y el medio y también en su método de enseñanza aprendizaje dice que con los niños hay que trabajar la comprensión, la retención y la práctica.
- Está influenciado así mismo por la filosofía, sobre todo de filósofos como Sócrates, Platón y Descartes.

Para Kilpatrick, en Martín (2020), en un proyecto:

- El alumno aprende aquello que le es válido para la vida.
- Es un plan de trabajo elegido libremente para alcanzar aquello que nos interesa.
- La experiencia es la base del conocimiento, por ello se debe dejar a los niños experimentar.
- Las áreas se organizan en función de las necesidades de los alumnos.
- Propone cuatro tipos de trabajo por proyectos: 1º proyectos con elaboración de un producto final que parten del deseo de construir algo, 2º proyectos para estudiar un tema y disfrutar con su conocimiento, 3º resolver un problema intelectual para satisfacer la curiosidad intelectual. Este tipo suele surgir al realizar actividades en los proyectos anteriores. 4º proyectos de aprendizaje específico, para mejorar una técnica, una habilidad o procedimientos concretos.

María Montessori (1870-1952) De sus aportaciones al método por proyectos destacamos:

- La necesidad de aprender haciendo.
- Concibe la educación como un proceso espontáneo, una autoeducación.
- El educador se encarga de preparar un ambiente atractivo y motivador para que el niño desarrolle lo mayor posible sus posibilidades.
- El papel del educador es de observador, orientador y guía, no sustituye la acción del niño, reduce sus intervenciones al mínimo.
- Basa su método en la estimulación sensorial, adaptándolo al nivel evolutivo del niño y desarrollando la totalidad de la personalidad, teniendo en cuenta, el desarrollo emocional.

Adolph Ferriere (1879-1960). Uno de los mayores precursores de la Escuela Activa. Entre sus aportaciones a la educación podemos destacar:

- El niño es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (paidocentrismo).
- Se debe tratar al alumno atendiendo a sus intereses y necesidades individuales.
- El maestro trata al alumno con afecto y es el encargado de guiar al niño a través de la palabra.
- Se incorpora la autodisciplina, de manera que las normas sean elaboradas por los propios alumnos y sean éstos los encargados de cumplirlas.
- El contenido que el maestro imparta debe realizarse a partir de las necesidades e intereses de los alumnos. El libro es tan sólo un suplemento de apoyo.
- Las actividades deben estar enfocadas para que los niños desarrollen su imaginación y su creatividad.
- Una Escuela Activa integra todas las capacidades del niño.

Ovide Decroly (1871-1932). Médico pedagogo belga, crea la institución L'École de l'Ermitage en un intento de renovar la escuela tradicional. Su lema era “escuela para la vida y por la vida”. Su método se caracteriza por partir de la realidad del niño y de sus necesidades.

- Considera que, para enseñar al niño, es necesaria la motivación, y las motivaciones más cercanas e interesantes para el niño, son las necesidades vitales. Agrupa las necesidades en cuatro: alimentarse, luchar contra la intemperie, calor, frío, humedad, viento... defenderse contra los peligros y enemigos varios y la necesidad de acción, alegría, descanso y vida en sociedad.
- Introduce los centros de interés y la globalización (el niño capta globalidades con carácter indiferenciado-sincretismo- y una vez percibido el todo, su curiosidad le lleva a investigar y descubrir llegando así al análisis) de los contenidos a través de centros de interés. Estos, son programas en los que se encuentran reunidas todas las materias o áreas de estudio, que se disponen según las necesidades del niño (los distintos contenidos se presentan en torno al centro de interés). El centro de interés se desarrolla en tres fases: de observación, de asociación y de expresión.
- Los principios del método de Decroly son: globalización, vitalismo, individualización, actividad, interés y libertad.

Celestin Freinet (1896-1966). Se orientó en construir una "educación para el pueblo y por el pueblo". Propone una pedagogía basada en el niño, en sus posibilidades, necesidades y deseos.

- Introduce el método natural de aprendizaje, método que permite al niño aprender en la escuela como aprende en la vida. Esto es, el método del tanteo experimental, de las aproximaciones sucesivas y del ensayo y error.
- La educación promueve el desarrollo integral de la persona.
- El maestro aprende en contacto con el niño; el niño aprende en contacto con la naturaleza, es decir, en contacto con la vida.

- Es una pedagogía opuesta al individualismo, la actividad natural espontánea del niño se desenvuelve en el grupo, es decir, es cooperativa. La regla básica de su pedagogía es “sólo la práctica enseña y educa”.

Jean Piaget (1896-1980). Psicólogo constructivista, observó y analizó el crecimiento y desarrollo de sus hijos y fue a través de esta observación y análisis como elaboró la teoría cognitivo-evolutiva en la cual expone los diferentes estadios de desarrollo y la teoría constructivista. Sus aportaciones respecto al trabajo por proyectos son:

- El aprendizaje se caracteriza por el papel activo que juega el individuo.
- El alumno construye su propio aprendizaje.
- El proceso intelectual y la adquisición del conocimiento son dos procesos relacionados. La construcción de los conocimientos se explica a través de dos movimientos: asimilación (proceso de integración de los conocimientos nuevos a estructuras mentales ya existentes) y acomodación (proceso de reformulación y elaboración de nuevas estructuras como consecuencia de las ya incorporadas. Ante cada nueva experiencia, las estructuras necesitan modificarse para poder aceptarla).
- El profesor no tiene que enseñar, debe favorecer el aprendizaje del alumno.

Lev Vygotsky (1896-1934) Desarrolla la idea de “**zona de desarrollo próximo**” como la franja del conocimiento o del aprendizaje que necesita ser impulsada mediante la ayuda de otra persona, es decir, la distancia que existe entre aquellas habilidades o conocimientos que el niño puede adquirir por sí solo (Zona de Desarrollo Real) y aquellas las que puede llegar a alcanzar con la ayuda de otra persona (Zona de Desarrollo Potencial). El concepto de ZDP (zona de desarrollo próximo), permite comprender lo siguiente:

- Que los niños puedan participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente.
- Que, en situaciones reales de solución de problemas, no haya pasos predeterminados para la solución ni papeles fijos de los participantes, es decir, que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea, lo que constituye al aprendizaje.

- Que en la ZDP el adulto no actúa sólo de acuerdo con su propia definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los gestos y habla del niño como indicadores de la definición de la situación por parte de éste.
- Que las situaciones que son “nuevas” para un niño no lo son de la misma manera para todos y que el conocimiento del que puede carecer un niño puede estar relacionado con el ambiente social en que éste se desenvuelve.
- Que el desarrollo está íntimamente relacionado con el de contexto en el que se desarrolla el individuo.

Ausubel (1908-2008). Define lo que conocemos como **aprendizaje significativo**, es decir, la nueva información se incorpora a los conocimientos previos. Entre sus aportaciones desatacamos:

- Defiende el aprendizaje significativo en vez del memorístico.
- Los alumnos tienen unos conocimientos y experiencias que pueden aprovechar para adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes.

Jerome Bruner (1915-2016). Desarrolla la teoría del **andamiaje** a partir de la Zona de Desarrollo Próximo que expuso Vygotsky. La teoría del andamiaje viene a decir que el educador sirve de apoyo para que el alumno adquiera y elabore una serie de estrategias que le permitan adquirir ciertos conocimientos. Por lo tanto, gracias a esta función de “andamio” o apoyo por parte del educador, el niño es capaz de adquirir conocimientos, realizar una tarea o conseguir unos objetivos académicos, los cuales no lograría alcanzar sin él.

Además de plantear la teoría del andamiaje, se le considera el precursor del aprendizaje por descubrimiento. Sus aportaciones son:

- El aprendizaje se da por descubrimiento.
- El profesor ha de motivar al alumnado para que éstos descubran la relación entre los conceptos y construyan sus propios conocimientos.
- Para que el alumno aprenda significativamente, los contenidos y aprendizajes deben adecuarse a su estructura cognitiva.

- El currículo se tiene que organizar de forma espiral, es decir, trabajar los contenidos, ideas y conceptos cada vez con más profundidad.
- A medida que desarrollan su capacidad cognitiva, de conceptualización y de representación del mundo, van modificando sus representaciones mentales.

Howard Gardner (nacido en 1943). Plantea la teoría de las inteligencias múltiples. La inteligencia es la capacidad de resolver problemas y crear productos. Define ocho inteligencias y dice que todos poseemos esas inteligencias y que tenemos la capacidad de desarrollar cada una de ellas hasta un nivel de competencia adecuado. Las inteligencias múltiples según Gardner son, la inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia visual-espacial, inteligencia musical, inteligencia kinestésica. inteligencia naturalista, inteligencia inter-personal e inteligencia intra-personal.

Entre sus aportaciones al trabajo por proyectos podemos destacar:

- Al igual que Dewey y Kilpatrick, entiende el trabajo por proyectos debe partir de las propuestas hechas por los alumnos.
- Hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más activo.
- Entiende que son tarea grupal, no individual, e implican una enseñanza globalizada. un trabajo cooperativo y un constructivismo en el aprendizaje.
- Su objetivo es que los alumnos estén estimulados.
- Para trabajar por proyectos tiene que haber una planificación, una puesta en práctica y una evaluación.

4.3. REFERENTES ESPAÑOLES EN EL TRABAJO POR PROYECTOS

A nivel nacional, contamos también con un buen número de profesionales que apuestan por el trabajo por proyectos, tanto desde el ámbito de la investigación educativa como desde la propia práctica docente. Cada vez son más los maestros y profesores innovadores que tratan, no solamente de aplicar el trabajo por proyectos en su quehacer docente, sino que son

también formadores de otros maestros que tratamos de mejorar nuestra práctica dentro del aula. Ejemplos reseñables de docentes formadores de otros docentes son:

Mari Carmen Diez Navarro, maestra de educación infantil, primaria y psicopedagoga, es coordinadora pedagógica de la escuela infantil Aire Libre de Alicante. Ha participado en actividades de formación del profesorado y ha publicado numerosos artículos sobre su experiencia docente en diversas revistas; Aula de Innovación Educativa, Aula de Infantil, Cuadernos de Pedagogía e Investigación en la Escuela. Autora de numerosos libros en el ámbito educativo entre los que podemos encontrar, “La oreja verde de la escuela” (1995), “Un diario de clase no del todo pedagógico” (1999), “El piso de debajo de la escuela. Los afectos y la emociones en el día a día de la escuela infantil” (2002) , “Mi escuela sabe a naranja” (2007) o “Los pendientes de la maestra”, (2011).

Alicia Vallejo Salinas, educadora, pedagoga y tutora de educación infantil, propone la importancia del juego en la primera infancia y de la experimentación. Entre sus publicaciones encontramos “Integración en la escuela” (1986), “Juego material didáctico y juguetes en la primera infancia” (2009) “Los proyectos de trabajo” (20014), así mismo ha colaborado en revistas como “Revista Aula Infantil.

Blanca Aguilar Liébana, trabaja en la actualidad -en su aula de infantil- con este tipo de metodología, y lo hace cada vez más convencida por los excelentes resultados con los que su alumnado termina la etapa de infantil y que les permite aprender disfrutando. Autora de “Proyectos de Anaya, editorial Anaya”, entre sus proyectos encontramos “El espacio”, “Los castillos”, “La prehistoria”, o “Las elecciones”.

Juan José Vergara, maestro y pedagogo que participa como ponente en cursos de formación del profesorado sobre innovación educativa y aplicación del trabajo por proyectos. Entre otros galardones cuenta con el premio Vicente Ferrer de la Agencia Estatal Española de cooperación Internacional para el Desarrollo, por el proyecto “El péndulo de Ifoulou”. Autor de libros como “Aprendo porque quiero; el aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso” (2015.), “Herramientas para la educación formal y no formal: El enfoque de proyectos" 2017.) o “Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el aprendizaje basado en proyectos” (2018).

Fernando Trujillo, profesor de universidad que entiende el aprendizaje basado en proyectos o trabajo por proyectos como una propuesta eficaz para el desarrollo de las competencias clave a través de un flujo de trabajo probado en una gran diversidad de contextos y condiciones diferentes. Ha publicado en numerosas revistas entre las que se encuentran; “Textos. Didáctica de la lengua y la literatura”, “Revista Euforia” y “Cuadernos de Pedagogía”. Entre sus artículos relacionados en el trabajo por proyectos desatacan, “Enseñanza basada en proyectos una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas” (2012), “El diseño de proyectos y el currículo” (2016) o “Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación centenaria” (2017). Autor de libros como “Propuestas para una escuela en el siglo XXI” (2012), “Aprendizaje basado en proyectos: formación del profesorado en Educación Permanente (2014) y “Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, primaria y secundaria (2015).

4.4. EL TRABAJO POR PROYECTOS, UN APRENDIZAJE INTEGRAL

Como hemos comprobado, los principios del trabajo por proyectos tienen su fundamentación en diversas fuentes y aunque éstas tienen coherencia entre ellas, derivan de distintas perspectivas que ayudan a concretar algunas claves a tener en cuenta en el trabajo por proyectos (Martín, 2018):

- Que el aprendizaje sea significativo. La teoría del aprendizaje significativo fue propuesta por Ausubel. El alumno aprende un contenido cuando puede atribuirle un significado. La nueva información debe conectar con los conocimientos preexistentes.
- Que se dé un aprendizaje cooperativo. Según Pujolás (2008), para construir conocimientos y adquirir aprendizajes significativos, son imprescindibles las relaciones sociales que se establecen entre los alumnos con sus iguales, con sus profesores y con los contenidos objeto de aprendizaje.
- Los Johnson y Johnson (1999) son un referente en el aprendizaje cooperativo y señalan una serie de componentes esenciales en la cooperación: la interdependencia positiva, la cooperación cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, el

desarrollo de habilidades interpersonales y realizar un análisis frecuente y periódico por parte del grupo.

- Que se favorezca el aprendizaje competencial. El currículo oficial prescribe que se potenciará el desarrollo de todas las competencias, competencias de comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.
- Que se enseñe a “aprender a aprender”. Para ello es necesario disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y poder seguir aprendiendo eficaz y autónomamente a lo largo de la vida.
- Que integren distintas áreas del currículo. En el trabajo por proyectos, el currículo debe entregarse y organizarles de forma global en todas las áreas. La finalidad es que el alumnado maneje conceptos, procedimientos y destrezas de las diversas disciplinas para resolver las cuestiones que se les plantean.
- Que se favorezca la investigación. Aprender investigando, despierta el interés sobre los temas a tratar y cuestionan los conocimientos que se tienen.
- Que se favorezca el pensamiento crítico y creativo. Para crear un pensamiento crítico es necesario analizar y evaluar el propio pensamiento para mejorarlo, y mantener la mente abierta a nuevas ideas, acontecimientos y realidades, para generar ideas nuevas, nos ayuda desarrollar la creatividad.

Siguiendo esta línea de trabajo Hernández (2010) concreta, además, tres cuestiones básicas que el maestro debe considerar para desarrollar trabajos por proyectos:

- La existencia de un vínculo entre docente y alumno que permita organizar y estructurar la información.
- La construcción en el aula de experiencias de aprendizaje, desechando las actividades programadas y preparadas.
- El fomento de la imaginación, “secuestrada” por los libros de texto...

4.5. FASES EN EL DESARROLLO DE UN PROYECTO

Un proyecto no es algo improvisado y que hacemos sobre la marcha. Todos tienen una estructura-base que, por otro lado, no hay porqué seguir de forma rígida, puesto que cada proyecto depende de muchos factores como son el tiempo de duración, la motivación surgida, las emociones que provoque, las preguntas que surgen, los objetivos planteados y los cambios que puedan producirse a lo largo de su desarrollo en los intereses de los alumnos.

Trueba (1998) señala las siguientes fases:

- **Elección del tema de estudio:** elegido por los niños de forma explícita o implícita, por ello es importante estar alerta a la “escucha” Se les puede pedir ideas de forma explícita que a nosotros ya no se nos ocurre qué hacer o bien de forma implícita.
- **¿Qué sabemos y qué queremos saber?:** ideas previas de los niños o acciones que nos dan pistas sobre su pensamiento. Es el momento de recoger sus preguntas sobre aquello que quieren saber, y de recoger propuestas de actividades de todo tipo.
- **Comunicación de las ideas previas y contraste** entre ellas, es posible que no todos los niños tengan las mismas ideas sobre las cosas, sino variadas y diferentes, aunque coherentes, estables y comunes entre sí, así se produce esa riqueza de interacción entre iguales; al facilitar el contraste entre ideas, se aprenden cosas nuevas, se regula el propio pensamiento y se cae en la cuenta de las contradicciones.
- **Búsqueda de fuentes de documentación:** buscar entre todas las fuentes y recursos las respuestas a nuestras preguntas, cuanto más variadas y divertidas, mejor.
- **Organización del trabajo:** el educador organiza, diseña y programa las tareas fijando los objetivos, pocos y operativos y que respondan a las preguntas del inicio, haciendo una primera distribución del tiempo, organizando el espacio y los recursos del modo más adecuado, organizando las actividades secuenciadas (procedimientos variados, apropiados), definiendo pautas de observación mediante guías que permitan ajustes periódicos, estableciendo pautas de colaboración con las familias y con el entorno. Esta primera organización debe ser flexible: estará sujeta a cambios y variaciones dependiendo del grado de aceptación de las actividades por parte de los niños, de su desarrollo y de sus nuevas propuestas.

- **Realización de actividades:** teniendo especial cuidado en que las oportunidades sean diversas y que todos puedan participar activamente, realizando ajustes y cambios necesarios en función de la motivación, las propuestas y nuevas acciones.
- **Elaboración de un dossier:** donde se recogen las síntesis del trabajo realizado, observaciones individuales y aspectos para evaluar nuestra propia actividad.
- **Evaluación de lo realizado:** se realiza a lo largo de todo el proceso. Comprobar con los niños qué preguntas han sido respondidas y cuáles quedan pendientes. Sirve para tomar conciencia de las cosas nuevas que se han hecho.

4.6. FALSOS PROYECTOS

En algunas ocasiones, podemos considerar proyectos a aquellas propuestas que no lo son, es lo que se considera como falsos proyectos. Según Lacueva (2006) entre ellos podemos encontrar:

- Las tareas para casa, en las que hay que buscar información sobre un tema señalado por el docente, sin mayor procesamiento ni análisis.
- Las experiencias de laboratorio, en las que los niños siguen instrucciones paso a paso.
- Las encuestas elaboradas por el docente o el texto, que los alumnos se limitan a pasar y procesar bajo instrucciones externas.
- Las observaciones hechas por mandato, rellenando guías entregadas al efecto.

En conclusión, no son proyectos aquellas actividades en las que el problema y la metodología ya vienen dados y donde el alumnado se limita a actuar.



Figura 2. Fuente: Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Francisco José Pozuelos Estrada Universidad de Huelva 2007

4.7. VENTAJAS EN INCONVENIENTES DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Sin duda el trabajo por proyectos, como todas las metodologías existentes, tiene puntos positivos y negativos. Tal y como señala Galeana (2016) las principales ventajas que ofrece son:

- Desarrolla en los alumnos habilidades como colaborar, planear proyectos, comunicarse, tomar decisiones...
- Favorece y fomenta la motivación y la participación en clase.
- Unifica los aprendizajes de la vida real con los que realizan en el entorno escolar.
- Las habilidades cooperativas entre iguales se desarrollan al compartir con los compañeros opiniones, expresar ideas y ayudarse en situaciones de resolución de problemas.
- La autoestima aumenta al verse capaces de conseguir logros y formar parte de sus propios aprendizajes.

- Favorece el aprendizaje y la práctica de las nuevas tecnologías y la investigación.

Sin embargo, como todos los modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, también tiene desventajas como:

- Las familias, en un primer momento pueden oponerse a este método ya que pueden pensar que así sus hijos van a aprender menos, van a perder el tiempo y que se van a retrasar en su aprendizaje al tener que “enseñar a otros”.
- Requiere de un diseño bien definido en el que, debieran participar todos aquellos que se vayan a implicar en el desarrollo de este, docentes, alumnos y familias.
- Se requiere tiempo y paciencia para permanecer abierto a ideas y opiniones diversas.

4.8. DIFERENCIA ENTRE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y PROGRAMACIÓN CONVENCIONAL

Según Navarro (1995), las diferencias que existen entre estos dos tipos de trabajo en el aula se podrían resumir en los siguientes puntos:

- Los temas parten de las propuestas e intereses infantiles y no de un tema motivado artificialmente “desde fuera” por el adulto. Así, los temas “surgen”, no se “provocan”.
- Se tiene en cuenta lo que ya sabe el alumnado y lo que quieren saber.
- En el trabajo por proyectos la programación primera es provisional y varía en su desarrollo. Precisa de un diseño abierto que se adapte a la evolución de los acontecimientos, mientras que en una programación convencional no varía durante la puesta en práctica.
- Los tiempos previstos (a corto y a largo plazo) son flexibles y aproximados.
- Los errores se valoran positivamente como pasos necesarios de todo aprendizaje y no como aspectos negativos a eliminar.

- El proyecto es un fin en sí mismo, no una excusa para forzar la integración de contenidos. No existe una preocupación por “cubrir” todos los contenidos en cada proyecto, sino, más bien, por desarrollar las capacidades necesarias para provocar aprendizajes autónomos. Así, la interrelación entre áreas se da de modo natural y no se busca una conexión forzada entre ellas.
- Priman los procesos sobre los resultados. La evaluación no se concibe únicamente por el resultado final, sino de un modo procesual: al inicio, durante todo el proceso y al terminar el proyecto.
- Las actividades que se realizan en una programación convencional no todas tienen significatividad, sin embargo, todas las actividades que forman un proyecto tienen significatividad para el alumnado.

Diferencias con las U. Didácticas

Aspectos	Pequeños proyectos	Unidad Didáctica
Control	Compartido con los niños	El docente
Proceso	Los niños manifiestan sus intereses, conocimientos ;el docente propone, pregunta cómo...	El docente programa, da pautas, corrige.
Producto	se persigue un producto concreto	reflejado en fichas, en la rutina
Contexto	Grupal, individual, siempre cooperativo, temas de la vida real	Puede ser individual o en gran grupo

Figura 3. Fuente: Alicia Vallejo Salinas. II Jornada de educación infantil. Palencia 2020

4.9. LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO POR PROYECTOS

Para Vergara (2016, p. 167-168) es importante diferenciar entre algunos elementos que conviene tener presente a la hora de diseñar la evaluación:

1. Aquellos resultados de aprendizaje que el docente espera obtener en relación, a los contenidos de su área de conocimientos.
2. Cómo ese aprendizaje se ha incorporado a la vida de cada uno de los alumnos convirtiéndose en elemento de reflexión. En qué forma los contenidos se perciben como algo cercano y relevante por los propios alumnos.
3. Las nuevas acciones que el grupo decide acometer como consecuencia de su proceso de aprendizaje.

Este mismo autor señala que:

- No debemos limitar la evaluación a la calificación. Está desprovista de una visión amplia de la evaluación, es un acto etiquetado.
- La evaluación es tóxica en la medida en que se aleja de la narrativa del proyecto, de la utilidad para el evaluado, y es utilizada solo para etiquetarlo. No como herramienta para decidir y actuar.
- La evaluación -como proceso de reflexión- tiene una dimensión descriptiva, que se centra en analizar los resultados de aprendizaje, y una dimensión narrativa, que busca analizar el valor de lo aprendido y orienta nuevos aprendizajes.
- Para integrar la evaluación en el propio aprendizaje, disponemos de instrumentos como los portafolios (es un dossier de documentos que aporta el alumno con las evidencias de su propio aprendizaje) y las rúbricas (es una tabla de doble entrada en la que se detallan los criterios sobre los que queremos centrar la evaluación y una escala que describe los niveles de logros esperados para este criterio)
- Existen múltiples recursos (herramientas de autoevaluación como las dianas...) para ayudar a reflexionar sobre lo aprendido que evidencian cómo el proyecto ha modificado la forma de comprender la realidad y de situarse en ella de los alumnos.

5. TRABAJAR POR PROYECTOS EN CIENCIAS SOCIALES

“El profesor no es el saber sino el mediador del saber.”

Francesco Tonucci



A menudo, los cambios que se realizan en el currículo, por parte de las administraciones educativa, no obtienen los resultados esperados, en la práctica que se lleva a cabo en las escuelas.

Joan Pagés (2002), considera que, entre las diversas propuestas de cambio del currículo de historia y ciencias sociales, las que pueden

favorecer la mejora educativa, han de preparar al alumnado para construir su propio conocimiento, para intervenir en él. Se pide una educación que favorezca el desarrollo de valores como la justicia, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad.

La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, tienen como objetivo, ser aprendidas para intervenir y participar con conocimiento en la construcción del futuro personal y social de los individuos. Su enseñanza viene definida por diversos factores, principalmente por el currículo, por lo que se aprende, por el alumnado y por el profesorado que, en cualquier caso, debería optar por una metodología que asegure unos aprendizajes significativos y funcionales, ofreciendo para ello al alumnado oportunidades para investigar, cooperar y aprender. El trabajo por proyectos se ajusta a estas necesidades ya que permite organizar los contenidos curriculares de forma globalizada y en forma de espiral, relacionando activamente el conocimiento con la realidad y con las ideas previas, algo que es fundamental para la adquisición de aprendizajes sobre lo social y sobre las Ciencias en general.

La metodología de proyectos sigue los pasos del método científico, favorece la observación, da repuestas a través de la investigación a las preguntas e inquietudes surgidas, se recoge y analiza la información, se experimenta y al finalizar el proyecto se llega a una serie de conclusiones.

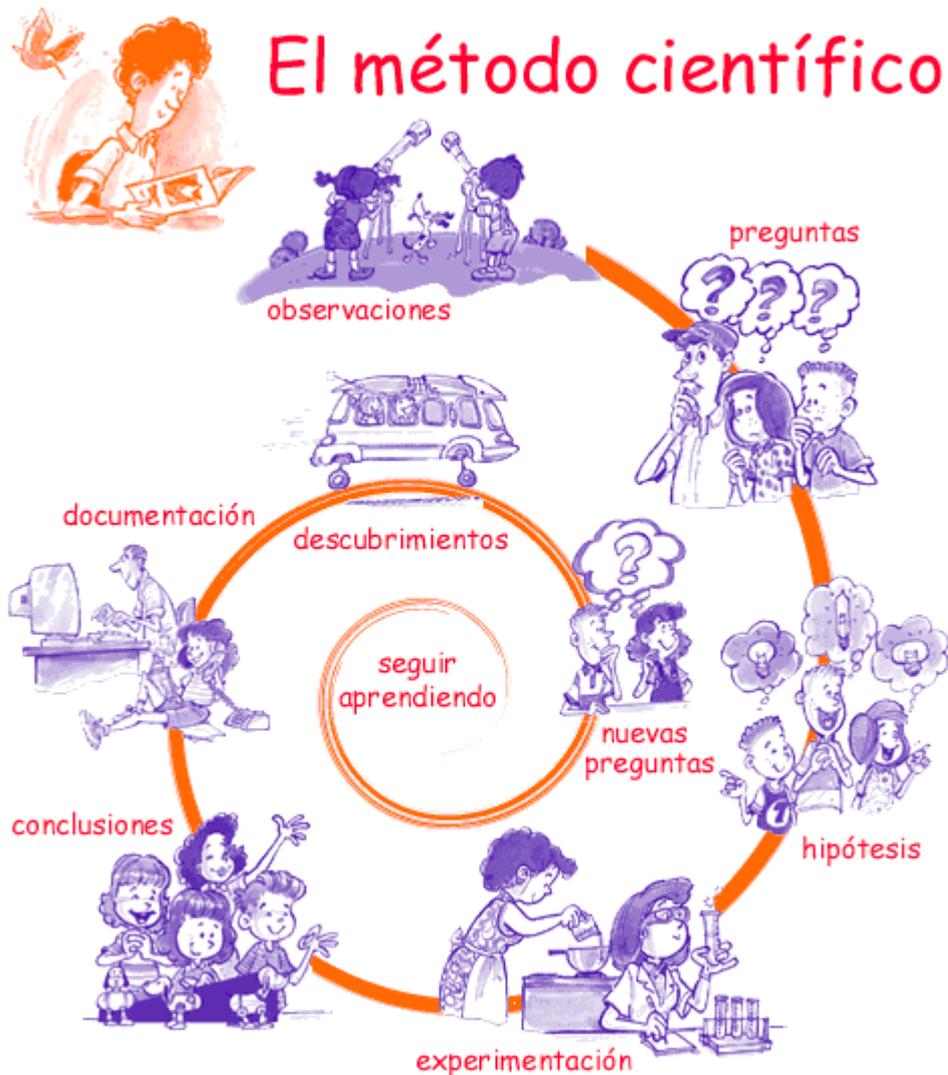


Figura 4: Esquema que representa las diferentes fases que utiliza el método científico para generar conocimiento. <https://www.fisioeducacion.es/images/articulos/fisios/metodocientifico.png>

5.1. TIPOS DE PROYECTOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Lacueva (1996) plantea tres tipos de proyectos para el área de Ciencias Sociales: los científicos, los tecnológicos y los de investigación ciudadana o proyectos de ciudadanos.

- En los proyectos científicos los estudiantes realizan investigaciones similares a las de los científicos, dependiendo de los recursos y condiciones que tengan. Algunos ejemplos de este tipo de proyectos podrían ser coleccionar minerales de la zona, realizar experimentos con la luz, trasvase de líquidos. ...
- En los proyectos tecnológicos los estudiantes desarrollan o evalúan un proceso o un producto práctico, imitando así la labor adulta. Algunos ejemplos podrían ser, construir aeroplanos con papel y cartulina, inventar recetas o evaluar la calidad de varias marcas de lápices...
- En los proyectos ciudadanos los estudiantes actúan como ciudadanos inquietos y críticos, que solidariamente se preocupan por los problemas que los afectan, se informan, proponen soluciones y, si pueden, los ponen en práctica. Algunos ejemplos podrían ser la contaminación, la vida en la prehistoria, el calentamiento global...
- Se puede mencionar un último tipo de proyectos, los mixtos, que incluirían procesos y actividades de los anteriores.

Utilizar distintos tipos de proyectos facilitará el desarrollo de diferentes clases de conocimientos y de habilidades. Así, según circunstancias, intereses y recursos, el docente puede ayudar a los alumnos a orientar sus proyectos más hacia lo científico, lo tecnológico o lo ciudadano. Siempre hay que tener presente que no se debe ser estricto en la clasificación y utilización de los proyectos, muchos no serán puros, compartirán características y se favorecerá el aprendizaje. Debemos tener presente que las conclusiones de un proyecto pueden dar lugar a otros proyectos similares o distintos.

Los proyectos de trabajo pueden aplicarse a todas las áreas del currículo, sin embargo, en muchas ocasiones han sido puestos en práctica en el área de Ciencias Sociales, ya que éste por sus características favorece la búsqueda y el tratamiento de la información.

5.2. EXPERIENCIAS DE TRABAJO POR PROYECTOS EN CIENCIAS SOCIALES EN EL CEIP VILLA Y TIERRA DE SALDAÑA.

Son numerosos los maestros que en sus aulas utilizan la metodología del trabajo por proyectos, enfocados al área de las ciencias sociales, en los diferentes niveles educativos. Muchos de estos maestros son, como ya hemos mencionado, importantes referentes a nivel nacional (Mari Carmen Díez Navarro, Alicia Vallejo Salinas, Blanca Aguilar Liébana, Juan José Vergara o Fernando Trujillo) pero hay otros tantos cuyo trabajo ha tenido menor difusión, en gran parte porque no han sido publicados en revistas científicas o libros de educación.

Para esta propuesta, además de todos esos autores de reconocido prestigio, serán referentes incuestionables muchos maestros con quienes he trabajado y con los que, no solamente comparto la pasión por el trabajo por proyectos, sino que, compartimos la pasión por nuestra profesión, por cambiar la educación y por intentar dar a nuestros alumnos aquello que piden, quieren y necesitan. De entre todos ellos, me centraré aquí en las experiencias desarrolladas por Pablo Casado Berrocal, porque se han desarrollado en el mismo contexto (el CEIP Villa y Tierra de Saldaña), en la misma etapa educativa (Educación Primaria) y en el mismo área de conocimiento (Ciencias Sociales) que hemos elegido para nuestro diseño y aplicación de un trabajo por proyectos.

En su blog <http://democraciaconclase.blogspot.com/p/otros-proyectos.html>, se pueden visitar y ver aquellos proyectos que ha realizado.

PADRINOS TIC



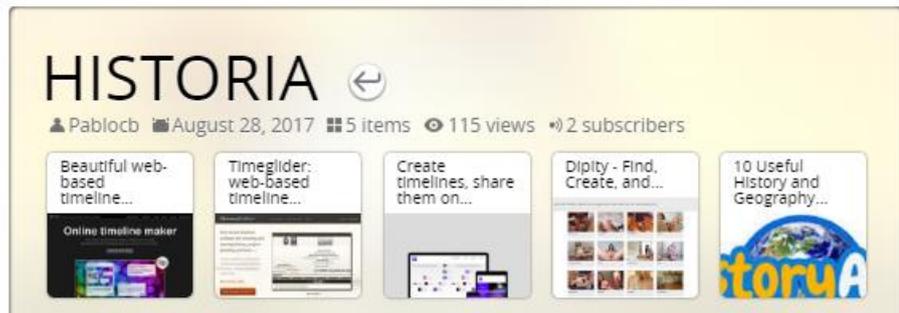
En este proyecto se realizó con alumnos de 5º de primaria, y surgió a partir de una reflexión que realizaron los alumnos, que los llevó a afirmar que conocían más herramientas TIC que sus propios profesores. Nos propusieron a aquellos maestros que nos apeteciese, ser apadrinados por ellos para enseñarnos herramientas que posteriormente nosotros podríamos utilizar. Ellos conocían más herramientas, pero nosotros como adultos sabíamos que la competencia digital es algo más que conocer herramientas TIC, es también hacer un uso saludable y responsable de la tecnología.

Se plantearon como objetivos:

- Aprender a utilizar la TIC de forma saludable con ayuda de los profesores.
- Enseñar a los profesores nuevas herramientas 2.0.
- Utilizar las herramientas aprendidas tanto profesores como alumnos.
- Compartir experiencias.
- Aprender unos de otros.

Algunas de las herramientas que nos mostraron tanto de historia como de geografía se pueden ver en las siguientes imágenes:

2. Elegimos las herramientas TIC que utilizaremos este curso:



2. Elegimos las herramientas TIC que utilizaremos este curso:



<http://democraciaonclase.blogspot.com/2016/10/que-esta-pasando-aqui-un-nuevo-curso.html>

Para ponerlo en marcha, los alumnos tuvieron que seguir una serie de pasos establecidos por Pablo:

- Ofrecemos a los profesores la posibilidad de apuntarnos al Proyecto de Padrinos TIC.
- Elegimos las herramientas TIC que utilizaremos este curso.
- Los alumnos, por parejas, diseñaron su propio plan de trabajo en el que organizaron y definieron la temporalización de las tareas necesarias para enseñar a usar la herramienta TIC.
- Los alumnos llevaron a cabo su plan de trabajo (ensaya con la herramienta, profundizar en sus posibilidades, etc.)

- Cada pareja de alumnos eligió al profesor que quería apadrinar.
- Cada pareja de padrinos TIC dedicó un recreo al mes a enseñar alguna herramienta interesante a su apadrinado.



Como participante en este proyecto, estuve encantada, ya no solamente por aquello que pude aprender, sino por la implicación que tuvieron todos los alumnos al estar pendientes de venir a buscarnos a las aulas el recreo que nos tocaba, ser capaces de “perder su tiempo de ocio” para emplearlo en formarnos, tener paciencia para enseñarnos, una cualidad que debemos transmitirles nosotros a ellos.

Podríamos considerar este proyecto de trabajo, como un aprendizaje servicio del alumnado hacia los docentes. Fue todo un éxito y tanto los alumnos como los profesores, aprendimos juntos, experimentamos, nos conocimos y disfrutamos con esta experiencia

TYPICAL SPANISH

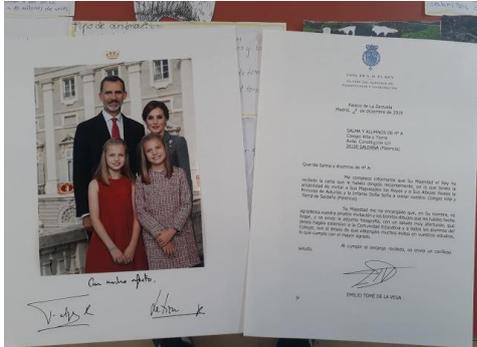


La Villa de Saldaña tiene una gran tradición en lo que se refiere a la cultura tradicional como es el paloteo, típico en toda la provincia de Palencia. Alumnos del colegio pertenecen al grupo de paloteo de la localidad. Surge la inquietud entre el alumnado de conocer no solamente la tradición de Saldaña, y de recuperar aquellas tradiciones que con el tiempo se van perdiendo, sino también de aquellas tradiciones de compañeros cuya nacionalidad no es española. Entre aquellas propuestas que surgieron, encontramos desde juegos populares, el baile tradicional, el conocimiento de algunos oficios, tradiciones de la localidad, los países de los miembros del aula ...

Los objetivos que se propusieron con este proyecto fueron:

- Conocer las tradiciones de la localidad, juegos, bailes...
- Conocer algunos oficios de la zona que se fueron perdiendo con el tiempo.
- Descubrir recetas típicas del pueblo.

- Conocer tradiciones, juegos, recetas de los países de origen de los distintos miembros del aula.



Una de las ideas más interesantes que surgió, sin tener quizá demasiada relación con el tema inicial (así son los proyectos), fue por parte de una alumna, a la que se le ocurrió la idea de escribir una carta al Rey Don Felipe. Una vez que decidieron el contenido de la carta, hubo que redactarla y se realizó una salida a la localidad, para llevar la carta al buzón. La sorpresa se la llevaron

al cabo de un tiempo, cuando recibieron contestación por parte de la Casa Real, foto incluida. Durante unos días, en el colegio no se hablaba de otra cosa que no fuese la carta que recibieron. Después de un gran trabajo, una merecida recompensa.

Con este proyecto pudieron conocer culturas, tradiciones, recetas culinarias... diferentes a las de la mayoría de los alumnos del aula, pero también fueron capaces de ponerse de acuerdo en redactar una carta, respetando las opiniones de todos, y algo muy importante: al recibir la contestación, se alegraron todos por todos, no como seres individuales, sino como grupo-aula.

SALDAÑESES POR EL MUNDO



Este proyecto surge después del verano y de que muchas personas nacidas en Saldaña y con familiares allí, van a pasar las vacaciones. Muchos de ellos viven en nuestro país, pero otros tuvieron que irse fuera.

Los objetivos que se plantearon con este proyecto son:

- Investigar sobre qué personas conocidas suyas, de sus familiares o vecinos, vivían fuera.

- Ponerse en contacto con personas de Saldaña que viven fuera.
- Buscar medios para comunicarse con aquellos que viven en el extranjero y que no podían ir a visitarles.
- Realizar preguntas para estos saldañeses.

Durante la duración de este proyecto, hubo saldañeses que pudieron visitarles en el centro, algunos se pusieron en contacto con ellos por videollamada, otros enviaron las fotos. Resultó un proyecto interesante debido a la búsqueda de información que realizaron para saber quienes de sus vecinos tuvieron que irse fuera a vivir, por lo emocionante que resultó conocer muchas de estas personas, con sus circunstancias, con sus intereses...

6. EL PROYECTO QUE PUDO SER Y NO FUE



6.1 CONTEXTUALIZACIÓN

El centro en el que se surge este proyecto es el CEIP Villa y Tierra. Centro educativo de titularidad pública que se encuentra situado en la localidad de Saldaña de la provincia de Palencia.

Es un colegio de carácter comarcal que atiende a la población infantil de casi la totalidad de las poblaciones de su zona natural de influencia. Estas poblaciones están situadas en tres

comarcas geográficas claramente diferenciadas que son: Vega, Loma y Páramo. Cada una de ellas tiene una idiosincrasia determinada y recursos económicos y de producción basados en el sector primario.

La actividad productiva de la cabecera de zona, Saldaña, se centra sobre todo en el sector servicios ya que los pueblos de su comarca, en su mayoría, carecen de ellos y además los tradicionales mercados y ferias están centralizados esta Villa.

Cada vez hay más población de origen extranjero de distintas procedencias. El nivel económico tanto de la cabecera como de la zona de influencia, comparado con la media de otras localidades, seguramente, la supera ampliamente la media.

Saldaña, como centro referencial de la comarca, cuenta con servicios que se ofertan a todas las localidades de su circunscripción. Fundamentalmente son: colegio de Educación Infantil y Primaria, IES, CEAS, biblioteca pública, guardería, instalaciones deportivas, centro de salud, cuartel de Guardia Civil, estación de autobuses, supermercados, hoteles, bares y restaurantes, gasolineras, polígono industrial, varias fábricas, museo arqueológico, castillo y zonas urbanas en expansión.

El “Villa y Tierra”, está constituido por dos secciones en las que se imparte enseñanza a dos etapas, una de Educación Infantil 2º ciclo y otra de Educación Primaria. El centro es de línea 2, los cursos se desdoblán en dos grupos seis unidades en infantil y doce en primaria con un total de 360 alumnos aproximadamente.

El colegio es de jornada continua en horario de mañana con una franja horaria que va desde las 9.30 hasta las 14.30 horas. Antes del comienzo del horario lectivo, se oferta el servicio de madrugadores desde las 07.45 horas. Acabado el horario lectivo comienza el servicio de comedor que termina a las 16 horas, momento en el que los alumnos transportados, que hacen uso de este, regresan a sus localidades de origen. Las tardes están ocupadas con talleres dirigidos a los alumnos y alumnas y ofertados por profesores e instituciones con una franja horaria que abarca desde las 16 a las 17 horas. El grupo en el que surge este proyecto es en uno de los dos cuartos del centro...

6.2. EL PROYECTO

Para explicar el proyecto que intentamos desarrollar en el aula de cuarto de primaria, seguiremos una estructura que atiende a las fases que establece Beatriz Trueba (1998), de las que ya hemos hablado en la fundamentación teórica de este trabajo.

Si bien el proyecto finalmente no fue lo que podría haber sido, como consecuencia de la declaración de estado de alarma en nuestro país, quedando suspendidas algunas de sus fases, no podemos ignorar las tareas que sí pudieron realizarse, ni podemos dejar de reflexionar sobre los condicionantes que, más allá de los que tienen que ver con la propia escuela y sus agentes, determinan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.2.1. ¿Cómo surge el proyecto?: inquietudes que llevan a la elección del tema.

El último día de colegio antes de las vacaciones de navidad, el 20 de diciembre de 2019, durante la celebración del festival de navidad, hubo que desalojar el centro debido a una amenaza por riesgos de inundación como consecuencia del temporal “Elsa” que azotaba la Península Ibérica en aquellas fechas. En la localidad estuvo lloviendo todas las navidades, se inundaron muchas zonas del pueblo, el parque, el camping, la ribera del río Carrión... afortunadamente, no hubo que lamentar daños personales ni en el colegio, aunque sí en algunas zonas de la localidad.

Desalojan el colegio Villa y Tierra de Saldaña por riesgo de inundaciones

Es otra de las consecuencias del temporal Elsa



https://cadenaser.com/emisora/2019/12/20/radio_palencia/1576837589_270416.html (Cadena ser, 2019)

A la vuelta de vacaciones, en la semana del 13 de enero al llegar a clase un día había un gran alboroto entre los niños: el puente viejo se había derrumbado. Este suceso, dio lugar a un debate que llevó a plantear una gran variedad de hipótesis sobre porqué había sucedido. Se dijo que era debido a las intensas lluvias que cayeron en las vacaciones, a que el puente estaba deteriorado, y era muy “viejito” ... Incluso algunos alumnos aportaron ideas de cómo se podía reconstruir el puente.



<https://www.diariopalentino.es/Noticia/Z713DF835-A0AD-C71F-116156DF27F8FB3E/202001/El-derrumbe-del-puente-de-Salda%C3%B1a-obliga-a-cortar-el-tr%C3%A1fico>

Tras esta noticia que dejó asombrada a toda la comunidad educativa, se decidió ir a visitar el puente viejo para ver en qué condiciones había quedado, ya que, entre otras cosas se tuvo que cortar al tráfico, lo que supuso desviar de ruta a camiones articulados, no así a los vehículos, cuya alternativa era circular por las afueras del pueblo.



De camino al puente, pasaron cerca de la estación de autobuses donde hay colocadas enfrente unas estatuas, y se hizo la parada de rigor. Pero, se aprovechó además la salida para visitar otras estatuas que hay en la localidad, ya que este año la semana cultural tenía como temática el arte, abarcando también la escultura.

Al llegar al aula, se empezaron a preguntar de qué época era el puente, quien había esculpido las estatuas de la estación, cómo se llamaban... en definitiva, les surgió la duda de si en Saldaña había cosas importantes.

6.2.2 ¿Qué queremos saber?

A partir de aquí, realizaron una votación para investigar por qué Saldaña era importante. Sabían que era importante, pero no tenían muy clara la razón. Los temas elegidos para la investigación fueron:

- El puente viejo, época y técnicas utilizadas en la construcción.
- El castillo y sus cuevas.
- Esculturas de Saldaña.
- La Villa romana de la Olmeda.
- Javier Cortés.
- La zona antigua de la localidad; la plaza vieja, la casa torcida, el palacio de los marqueses de la Valdavia.
- Zonas y rutas para andar en bici, poder pescar, hacer senderismo...

Una vez elegidos los temas para investigar se plantearon los siguientes objetivos para el proyecto:

- Conocer en qué época fue construido el puente viejo, quién lo construyó y qué técnicas utilizaron.
- Dar a conocer el castillo y las cuevas cercanas a él; la función que tuvo el castillo en su época, quien los construyó y la utilidad de las cuevas antes y en la actualidad.
- Descubrir los escultores de las numerosas estatuas ubicadas en la localidad.

- Conocer el papel tan importante de Javier Cortes en la localidad; su vida y obra y las circunstancias en las que descubrió la villa romana de la Olmeda.
- Conocer la importancia que tuvo y tiene este descubrimiento para la Villa, tanto para el turismo como para el comercio.
- Descubrir las zonas más encantadoras de la parte antigua de la localidad y por qué son importantes y conocidas; la plaza vieja, la casa torcida, el palacio de los marqueses de la Valdavia.
- Conocer, descubrir y plasmar, rutas de senderismo, en bicicleta y zonas de pesca, para fomentar el turismo en la zona.
- Crear mapas de la zona para los turistas y un callejero del pueblo.
- Realizar visitas a castillo, a la Villa Romana de la Olmeda y a los alrededores.
- Implicar a las familias, a la comunidad educativa y los lugareños en el proyecto.
- Realizar una exposición a puertas abiertas sobre los resultados del proyecto.

6.2.3. Ideas previas y contraste entre ellas.

Cuando les planteamos qué sabían sobre el tema elegido, la mayoría de los alumnos nos dijeron que no conocían demasiado y en algunos casos no sabían nada sobre la localidad, ya que al no haber nacido allí, no se lo habían planteado nunca y precisamente por ello querían investigar. Suele ser bastante frecuente en estas edades, querer investigar temas que desconocen precisamente porque si ya supiesen sobre ello, investigar no tendría sentido. Entre las pocas ideas previas que rastreamos estaba muy presente la figura de Javier Cortes, del que sabían que descubrió la villa Romana de la Olmeda. Pensaban que los columpios que se habían colocado en el parque que lleva el nombre del descubridor de la Olmeda los había puesto él (falleció en 2009 y parece ser que los columpios se instalaron el verano de 2019) También hablaron de unas cuevas en la montaña del Castillo, y de que viene mucha gente de fuera a pescar al río. Sabían que en la plaza hay una casa que tiene una garra de oso colocada

en su fachada (palacio del Marqués de la Valdavia) y que el puente y el castillo lo construyeron los romanos.

Algunas de estas ideas fueron debatidas ya que no todos estaban de acuerdo con ellas.

Con la idea de que Javier Cortes había colocado los columpios en el parque grande, no estaban demasiado conforme y surgió un debate en torno a ella. Unos decían que no era posible que les hubiera colocado porque había fallecido, otros comentaban que sus abuelos le conocían, y otros que lo que sucedía era que los habían puesto unos señores que ponen los columpios (los operarios del ayuntamiento) en el parque grande que se llama Javier Cortes.

Surgió un debate en torno a las cuevas, unos decían que se podían visitar, otros que no, que estaban cerradas porque antes las utilizaban para guardar cosas que estaban prohibidas (contrabando, ellos no utilizaron esta palabra), que eran un laberinto que conectaba con el Castillo por el que se podía escapar.

Respecto al mito de que en la fachada del Palacio del Marqués de la Valdavia (no conocen este edificio con su verdadero nombre) hay una garra, surgieron algunas hipótesis, como que la garra la habían colocado allí porque el oso intentó matar al cazador o que fue un regalo de un amigo.

6.2.4. Fuentes de información.

Para comenzar las investigaciones, les dimos unas pautas para saber por dónde empezar a trabajar. En este caso las orientaciones que les dimos, fue por orden de cercanía. Recurrimos a las siguientes fuentes:

- Biblioteca del colegio: elegido el proyecto y subtemas, bajaron a la biblioteca, preguntaron a la maestra encargada de la misma, para que les orientase y facilitase libros relacionados sobre el tema. Una vez seleccionados se subieron al aula y se colocaron en la mesa del proyecto.

- Familias. Son un gran recurso y ayuda para investigar puesto que hay gente muy sabia en el entorno, y en este caso al tratarse de la Villa, muchos abuelos vivieron el descubrimiento de la Olmeda.
- Internet. Les orientamos sobre páginas web recomendables. Este paso se hizo a la vez que ellos, durante el proyecto, no antes. Una de las paginas en las que incidimos fue la web oficial de la Olmeda <https://www.villaromanalaolmeda.com/villa/todos/noticias/20200430/olmeda-abre-sus-puertas-cultura-ocio-online-sine-die>
- Otros recursos que utilizamos son las personas del colegio: maestros que intervienen en el aula, el resto de los maestros, personal de limpieza...
- Fuera del colegio: Biblioteca del pueblo, Ayuntamiento, oficina de turismo....
- Otras fuentes: periódicos, tele, etc.

6.2.5. Organización del trabajo.

Para la realización de las tareas de documentación e investigación, la organización de los grupos la decidió el tutor siguiendo las directrices que presenta Zariquiey de Colectivo Cinética en “La implicación del aprendizaje cooperativo guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo”. Grupos heterogéneos en cuanto a sexo, etnias y destrezas cooperativas. En lo que se refiere a las capacidades, se les organizó en función de medios, es decir, no se agrupó a alumnos con altas capacidades con alumnos de capacidades bajas, es decir, los medios, capacidades altas con medias, y capacidades medias con bajas. Otros aspectos que se tuvieron en cuenta fue que no hubiesen trabajado juntos anteriormente, para favorecer la socialización entre todos y la afinidad. El número de componentes de los agrupamientos fue de 3 y 4 miembros en un primer momento, luego alguno se subdividió en función del tema elegido, grupos de 4 pasaron a ser de 2 más 2.

6.2.6. Realización de actividades.

- a) Informarse y compartir en grupos la información

La idea de investigar sobre La Villa, como se le conoce allí a Saldaña, surge a mediados, casi finales de enero. En aquel momento estaban terminando otro proyecto y se acuerda que, al finalizarlo, comiencen las investigaciones del nuevo. Esto sucede a principios del mes de



marzo. Comienza el proceso de investigación, y debido a que hay algunos escolares que no disponen de medios para investigar online o que al vivir en otras localidades no tienen la posibilidad de acudir a la biblioteca, se decide realizar la mayor parte del proyecto en horario lectivo.

Durante algunas sesiones de Ciencias Sociales (no utilizaron todas ya que estaban terminando de exponer los proyectos personales) tanto en el aula de referencia como en la sala de informática, comenzaron las investigaciones. Dispusieron, así mismo, de tiempo para asistir a la biblioteca en los momentos en los que estaba el tutor con ellos y la maestra responsable de la misma podía atenderlos.

Respecto a la investigación que cada equipo realizó, la información que consideraron importante, la fueron organizando en un documento/folio/papel de grupo, para, al finalizar, plasmarla en un dossier. Cada grupo eligió el formato que quiso para exponer sus resultados (cartulina, cartel, presentación PowerPoint, librito encuadernado, vídeo, fotos, etc.)



b) Taller de mosaicos

Mientras uno de los grupos realizaba la investigación de la Villa Romana, al ver los mosaicos que allí se conservan, se les ocurrió crear los suyos propios a partir de la

simple observación de los de la Olmeda, sin indagar más en el proceso de elaboración de

éstos. Para ello propusieron realizarlos en las sesiones de plástica utilizando arcilla blanca por su facilidad para el secado. El resultado no fue satisfactorio por lo que acordaron esperar a la clase magistral que iba a dar Juli, una componente de la comunidad educativa sobre las técnicas utilizadas para su creación.

A esta charla asistirían los alumnos de ambos 4^{os} y el grupo de 4 años del que soy tutora. La finalidad de nuestra participación era crear entre ambos grupos mosaicos. En ocasiones anteriores, hemos realizado actividades de internivel con el aula de Pablo en diferentes asignaturas. La última actividad fue enseñarles a los alumnos de 4^o nuestro proyecto sobre los cerditos cuando ellos estaban estudiando los animales. Como los mosaicos se parecen a los rompecabezas que utilizamos en clase, ellos nos ayudarían a elaborar mosaicos, además íbamos a hacer uno gigante para la semana cultural basado en el autor Hervé Tullet.

Esta charla sobre los mosaicos no se pudo realizar ya que la fecha señalada para el mismo fue el 13 de marzo. Esa misma mañana, se nos comunicó en claustro (puesto que había programadas, para ese mismo día, varias actividades en las colaborarían no docentes), que toda persona ajena al centro no podría realizar esas intervenciones, debido a los posibles contagios por COVID-19, con lo cual hubo que suspender la charla. El taller de mosaicos tampoco se pudo poner en marcha.

6.2.7. Elaboración de un dossier.

Estaba previsto que los estudiantes fueran recogiendo las informaciones de lo que iban realizando en relación con el proyecto. La suspensión de las clases por el estado de alarma y el confinamiento hizo que éste no se llegase a comenzar, simplemente cada grupo tenía las anotaciones que he comentado en el apartado anterior y cada grupo iba a darle su propio formato como ya he señalado. Las escasas anotaciones que cada grupo realizó se quedaron en el aula, y por ello nos ha sido imposible recogerlo en este trabajo.

6.2.8. ¿Fin del proyecto?

Durante la semana del 2 al 6 de marzo en la provincia de Burgos se suspendieron las clases debido al COVID-19. A lo largo de la semana del 9 al 13 de marzo, se comenzaron a escuchar rumores de que en la comunidad de Castilla y León se iban a suspender las clases en toda la

provincia. Con esta incertidumbre llegamos al día 13 de marzo y ese día se nos comunica a las 14:15 horas, que se suspenden las clases. El sábado 14 de marzo se publica en el BOE el **Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.**

Ante esta situación, la semana del 16 al 20 de marzo, los maestros pusimos en marcha un protocolo de actuación para poner continuar con las actividades docentes, durante los dos o tres primeros días desde que se decreta el estado de alarma, organizamos el nuevo sistema de enseñanza, vía online. Así llegamos hasta las vacaciones de Semana Santa.

Después de las vacaciones, hablando con Pablo sobre la manera de continuar el proyecto, vimos que resultaba complicarlo llevarlo a cabo. El haber dividido por grupos los temas a investigar, el hecho de que las anotaciones se hubieran quedado en el colegio, y la constatación de que las conexiones y medios de que disponía el alumnado no eran los idóneos, no llevo a tomar la decisión de posponer el desarrollo del proyecto hasta que pudiésemos volver a clase. A fecha de mes de junio, seguimos sin incorporarnos a los centros, por lo tanto, el proyecto no se ha podido retomar. Mientras tanto, los alumnos están realizando lo que llamamos proyectos personales: cada uno elige libremente un tema de su interés dentro del área de ciencias sociales o ciencias naturales, investiga y una vez a la semana o cada quince días, en reunión con el tutor a través de Teams, exponen aquello sobre lo que han investigado.

7. CONCLUSIONES



No me cabe ninguna duda de que el trabajo por proyectos es una opción más que válida para llevar a la práctica dentro de un aula, ya sea en el nivel de infantil, primaria, o en niveles superiores.

Hace ya casi 8 años que soy solamente tutora de infantil y había olvidado lo que se siente al trabajar en primaria, se razona con ellos de otra manera, sus argumentos y opiniones son más maduras y se disfruta de ellos a otro nivel.

Cuando pensé en pedirle a Pablo realizar un proyecto de Ciencias Sociales en su aula, lo hice por la similitud en nuestra forma de trabajar, por lo claro que tenemos cómo tiene que ser la evolución e implicación de los alumnos en su aprendizaje y el lugar que los docentes tenemos que aprender a asumir en esta revolución educativa. Revolución que no es una novedad en el ámbito escolar, tal y como se ha señalado en la fundamentación al exponer los antecedentes del trabajo por proyectos en la historia. En ella, se mencionan autores tanto internacionales como nacionales, cuya práctica educativa está estrechamente relacionada con el trabajo por proyectos, una manera de trabajar, incluida en de las metodologías activas.

La legislación educativa vigente señala que el trabajo por proyectos se debe poner en práctica en las aulas, para transformar la realidad educativa y convertirla en más activa y cooperativa. Precisamente la puesta en práctica de un proyecto de Ciencias Sociales ha sido el planteamiento de este trabajo y para ello se han analizado diferentes aspectos sobre esta metodología. El área de Ciencias Sociales permite claramente poner en marcha un proyecto que vincula los aprendizajes directamente con la experiencia cotidiana de los alumnos, permitiéndoles profundizar en el conocimiento de su propio entorno y dar utilidad a los conocimientos que adquieren en el aula.

El proyecto se comenzó y a priori parecía que iba a ser interesante y motivador para el alumnado, por las ideas y aspectos que se pretendían investigar. Debido a la suspensión que tuvimos que hacer del proyecto, debido a la situación generada por la pandemia, que llevó a la interrupción de las clases y al confinamiento, ha sido imposible evaluar el grado de consecución de los objetivos planteados en el proyecto, el proceso y los resultados. Pero, las circunstancias derivadas de la emergencia sanitaria que han llevado a la interrupción de esta propuesta ilusionante, si bien han frustrado nuestro proyecto, también han dado lugar a reflexiones muy interesantes sobre la función docente y los métodos de enseñanza que, en nuestro caso, nos llevan a reafirmarnos en nuestra apuesta por las metodologías de enseñanza activa, por los aprendizajes significativos y compartidos., adaptados al ritmo de cada estudiante, y ligados necesariamente a sus intereses. La realidad impone, sin embargo, sus propias reglas, pero estos propósitos deben mantenerse, aunque haya que renunciar al modo de abordarlos.

Realmente ha sido una lástima no haber podido concluir este proyecto surgido totalmente de una situación excepcional, el derrumbamiento del puente, y que espero no se vuelva a dar. Las

ganas que pusieron en el proyecto, la ilusión por saber sobre “Su Villa”, puede que no se repitan y, este proyecto quede como aquel que pudo haber sido y no fue.

Sin duda, el trabajo por proyectos exige unas condiciones que han sido imposibles de mantener durante el confinamiento. La escuela no son sólo conocimientos, normas y aprender. El valor humano, el contacto con los iguales, es lo que hace que se creen unos vínculos especiales, el día a día, experimentar, compartir y vivir juntos hace que la escuela sea un lugar “mágico” para crecer en todos los sentidos. No me refiero solamente a la relación entre alumnos, sino también a la relación entre compañeros docentes y otros miembros de la comunidad educativa, familias, personal de limpieza, cuidadoras de comedor y transporte... todos juntos formamos un gran equipo, al menos en el CEIP Villa y Tierra.

Otro aspecto sobre el que he podido volver a reflexionar a partir de este periodo de confinamiento, es la importancia que adquiere en el proceso educativo la implicación de las familias, y que afortunadamente ha existido en la mayoría de los casos, al menos en nuestro centro, sobre todo en estos momentos tan complicados. No obstante, no podemos olvidar que muchas de ellas carecen de recursos para seguir las clases online como se ha estado haciendo, y ello ha repercutido evidentemente en el proyecto. Si bien desde el principio las diferencias entre el alumnado en cuanto a sus posibilidades para documentarse llevaron a decidir desarrollar las investigaciones en relación con el proyecto en el propio centro, el hecho de no poder acudir al mismo evidenció aún más tales diferencias y esto llevó a decidir, definitivamente, la suspensión del proyecto, ya que la investigación es un elemento primordial para su desarrollo.

Mucho se habla de las nuevas tecnologías como recurso en educación, pero verdaderamente, en este momento, han sido nuestro salvavidas. Bien es cierto, que ha resultado complicado y, por qué no decirlo, difícil poner en marcha todo este entramado de teletrabajo: no sabíamos muy bien cómo hacerlo, ni docentes ni familias estábamos preparados para lo que se nos ha venido encima. Hemos tenido en cuenta las circunstancias familiares de alumnos y docentes, familias con un dispositivo, en muchos casos solo contaban con un móvil, conexiones limitadas, padres y madres teletrabajando, hijos conectados para seguir sus clases y un sinfín de circunstancias tan diversas como familias y maestros hay en los colegios. Los centros educativos, con ayuda de los ayuntamientos y de la guardia civil, han repartido por las diversas

localidades las tareas de los alumnos, se han repartido tarjetas para facilitar la conexión de aquellos alumnos con pocos recursos y así podría seguir.

Si el contacto directo interpersonal y los recursos disponibles son condicionantes claros para poder desarrollar un trabajo por proyectos, también lo es, claro está, las preocupaciones y motivaciones del propio alumnado durante su desarrollo. Durante el confinamiento, sus preocupaciones cambiaron drásticamente, y era difícil mantener por igual su grado de motivación, entre otras razones por la brecha digital que, como decía anteriormente, se dibujaba entre ellos ¿Cómo se puede pedir a los alumnos después de todo esto que continúen un proyecto de ciencias sociales común a todos los miembros de la clase?

Si se puede y les apetece, a la vuelta al colegio, esperemos que sea pronto y siempre que se puedan asegurar el bienestar de todos, retomaremos este proyecto. Si es así, estupendo.

UNA ESCUELA ALTERNATIVA



PARA CONEJO EDUCATIVO DE PALENCIA

8. BIBLIOGRAFÍA

- Bernal González, M., & Martínez Dueñas, M. (2017). Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje. Saberes y quehaces del pedagogo. *Revista panamericana de pedagogía, número 27*, 271-275.
- Bernal, L. (2014). Obtenido de <https://www.fisioeducacion.es/images/articulos/fisios/metodocientifico.png>
- Cadena ser. (20 de 12 de 2019). Obtenido de https://cadenaser.com/emisora/2019/12/20/radio_palencia/1576837589_270416.html
- Casado Berrocal, P. (s.f.). <http://democraciaconclase.blogspot.com/p/otros-proyectos.html>.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (1992). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- DECRETO 26/2006, de 21 de julio por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (s.f.).
- Diario Palentino. (14 de 01 de 2020). Obtenido de <https://www.diariopalentino.es/Noticia/Z713DF835-A0AD-C71F-116156DF27F8FB3E/202001/El-derrumbe-del-puente-de-Salda%C3%B1a-obliga-a-cortar-el-tr%C3%A1fico>
- Díez Navarro, M. (2002). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. C. (1992). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Díez Navarro, M. C. (2011). *Los pendientes de la maestra*. Barcelona: GRAO.
- Domínguez, M. (2004). *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Prentice-Hall.

- Feito, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista de educación*, 340, 1147-1169.
- Galeana, L. (2016). Aprendizaje basado en proyectos. *Universidad de Colina*
<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12835/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1>.
- Gómez Mayorga, C. (junio de 2008). *Cuadernos de Pedagogía número 380*, 8.
- Hernández, F. (2004). Pasión por el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, p 50.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Grao.
- Johnson , D., & Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teacher’s College Record*,19.
- Kilpatrick, W. (1921). The Project method: The use of the purposeful educative process. *Teachers College Press*.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o realidad? *Revista Iberoamericana de Educación, número 16*, 165,187.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (texto consolidado de 29 de julio de 2015)*.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo, de Educación.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Majó Masferrer, F., & Baqueró Alòs, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinares*. Barcelona: Graó.
- March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Education-siglo XXI.
- Martín Murga, M. (2018). *El trabajo por proyectos. Una vía para el aprendizaje activo*. Madrid: Santillana Activa.

- Martínez Hernández, L., Murillo Martínez, H., & Martínez Leyva, D. (2017). *Vida y obra de los pedagogos más influyentes*. México: Red Durando de Investigadores Educativos, A.C.
- Martínez, O. (17 de abril de 2020). *Webinar + de 100 años, 8 mitos y algunos requisitos del trabajo por proyectos*.
- Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje. Saberes y quehaces del pedagogo. (n° 25). *Revista panamericana de pedagogía*, 271.
- Muñoz Muñoz, A., & Díaz Perea, M. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación, número 19*.
- Gonzales. M, D.C.B, y Dueñas, M.S.M. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizajes. *Revista Paramericana de Pedagogía*.
- Pagés, J. (2002). "*Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales*" en *Pensamiento Educativo* (Vol. 30). Pensamiento Educativo.
- Portal de Educación Castilla y León www.educa.jcyl.es*.
- Pozuelos Estrada, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Pujolàs , P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa*, 170.
- Vallejo Salinas, A. (2007). Trabajos por proyectos en educación infantil y primaria.
- Vallejo Salinas, A. (2007). Trabajos por proyectos en educación infantil y primaria.
- Vallejo Salinas, A. (marzo de 2020). II Jornadas de Educación Infantil. Palencia.
- Ventura, M. (s.f). ¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos? *Cuadernos de Pedagogía número 243*.
- Vergara Ramírez, J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM. Biblioteca Innovación Educativa.

Vizcaíno, I. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil. Trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Zariquiey Biondi , Francisco; para Colectivo Cinética. *La implantación del aprendizaje cooperativo. Guía para diseñar y poner en marcha*. Obtenido de <https://www.colectivocinetica.es/recursos/>.