



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO FIN DE GRADO:
EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL SEGUNDO
CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Presentado por Marta Arribas Conesa para optar al
Grado de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: Inés Ruiz Requies

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar el planteamiento metodológico del Trabajo por Proyectos como un ejemplo de innovación educativa que puede introducirse en el Segundo Ciclo de Ed. Infantil. Al mismo tiempo, pretende hacer reflexionar sobre el alcance que supone su presencia en la realidad educativa.

El trabajo constituye una síntesis de la revisión bibliográfica realizada sobre el Trabajo por Proyectos y de las observaciones y reflexiones llevadas a cabo durante la puesta en práctica de un Proyecto en el Colegio El Peral, en un aula del Segundo Ciclo de Ed. Infantil. Este Proyecto fue puesto en marcha durante el periodo de Practicum, en colaboración con la maestra tutora del aula, y en el trabajo hemos querido reflejar cómo fue el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta teniendo en cuenta su relación con el planteamiento teórico sobre el que se apoya.

El trabajo puede ser de interés ante una futura práctica docente decidida a comprometerse con la mejora de la calidad educativa, pues se enfatiza la potencialidad de este enfoque educativo para contribuir a afrontar los nuevos retos que plantea la educación del siglo XXI.

En él se presenta una exposición que examina las principales teorías y corrientes que han dado origen al concepto del Trabajo por Proyectos y su grado de ajuste con los principios metodológicos que orientan la etapa de Ed. Infantil. Se expone después los rasgos que definen el modo de trabajar por proyectos y un análisis de su puesta en práctica, dando lugar en la última parte a una reflexión sobre el intercambio entre la teoría revisada y la práctica experimentada.

Fruto de la evaluación de este intercambio, es la opinión que formamos sobre la idoneidad de esta propuesta para ser aplicada en el aula de Ed. Infantil, teniendo en cuenta que no es el método en sí lo que garantiza el éxito sino el cambio de mentalidad que plantea sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Trabajo por Proyectos (T.P.), innovación educativa, procesos de enseñanza-aprendizaje, principios metodológicos, cambio, Educación Infantil.

ABSTRACT

This work aims to provide an overall view about the Project method which is considered as an example of educational innovation to be introduced in the second year of pre-school education. In the same way, it attempts to consider the significance of the Project method in the educational sphere.

This work is the combination of the bibliography about the Project method and the notes taken during the Project implementation which took place in a pre-school class of El Peral School. The Project was implemented while I was doing my practical work and I collaborated with the infant teacher to carry it out. Here we would like to show the planification, development and evaluation of the Project taking into account the theory that supports it.

This work could be interesting as a way to improve the teaching style and the quality of education. This is due to the fact that this work underlines the potentiality of the Project method to take on the challenges in the 21st Century education.

Firstly, it presents the main schools of thought which have led to the Project method concept and their proximity to the pre-school methodology. Then it explains the Project method's characteristics. Finally, it analyses the Project implementation and the exchange of ideas found both in the theory and in the Project experience.

All things considered, we believe the Project method is very suitable to be implemented in the pre-school classroom. We also think the Project method's success is not only due to the method, but also because of the change in the way of thinking about the educational process.

KEY WORDS: Project method, educational innovation, learning and teaching procedures, methodology, Pre-school education.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	8
3.1 Importancia en el ámbito educativo y social.....	8
3.2 Competencias desarrolladas.....	10
3.3 Justificación curricular.....	13
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
4.1 Particularidades y características generales que definen la Etapa de Ed. Infantil a nivel metodológico.....	16
4.2 Principios metodológicos en los que se basa la Ed. Infantil (Legislación Educativa).....	17
4.3 Antecedentes del Trabajo por Proyectos.....	22
5. CONCEPTO DE TRABAJO POR PROYECTOS.....	29
5.1 El Trabajo por Proyectos, ¿es realmente una metodología.....	29
5.2 Qué es y qué no es el Trabajo por Proyectos.....	30
5.3 Características del Trabajo por Proyectos.....	32
5.4 Fases del Trabajo por Proyectos.....	34
5.5 Rol del docente y el alumno: un aprendizaje compartido.....	36
6. DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROYECTO EN ED. INFANTIL.....	39
6.1 Contexto en el que surge la propuesta.....	39
6.2 Descripción general de la puesta en práctica.....	40
6.3 Esquema de las sesiones que integran el Proyecto.....	51
7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO.....	58
7.1 Reflexión sobre la relación teoría-práctica del Proyecto.....	58
8. CONSIDERACIONES FINALES.....	63
8.1 Aspectos de mejora.....	63
8.2 Elementos clave en el Trabajo por Proyectos.....	64

8.3	Cuál es la esencia del Trabajo por Proyectos.....	67
8.4	Reflexión personal como futura docente.....	69
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
	ANEXOS.....	77
	ANEXO 1: Propuesta didáctica: “Proyecto Animales en Peligro de Extinción”.....	78

“Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo”.

Paulo Freire

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aparece inserto dentro de lo que actualmente conocemos como Innovación Educativa, aplicado al campo de la Educación Infantil. Teniendo en cuenta ambos aspectos, la propuesta de este Trabajo de Fin de Grado está orientada a analizar el enfoque del “Trabajo por Proyectos en el Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil”.

Inicialmente, el trabajo será presentado y enmarcado a partir de la definición de los objetivos que se pretenden alcanzar, los cuales se verán complementados por la descripción de las razones que justifican la pertinencia del tema elegido. Como veremos, el Trabajo por Proyectos, a nivel curricular, entra en consonancia con los principios que deben guiar la práctica educativa en la etapa de Ed. Infantil, establecidos en la Legislación Educativa vigente.

No podríamos entender hoy la propuesta de Trabajo por Proyectos (a partir de aquí T.P) sin echar la vista atrás, y observar quiénes y cuáles fueron los predecesores e ideas que sentaron las bases de un modo nuevo de concebir la educación. Veremos cuáles fueron los antecedentes del T.P y comprobaremos como este camino ya fue transitado. Junto con éstos referentes del pasado, encontramos también autores que, con una visión más precisa y ajustada a la educación actual, continúan defendiendo el T.P como una respuesta efectiva.

Tras esta reseña histórica, se detallará la línea pedagógica que subyace a esta propuesta, acercándonos a la naturaleza del T.P: el concepto, las características, las fases y los papeles que asigna a quienes intervienen en el acto educativo.

En una segunda parte del trabajo, se analizará la puesta en práctica de un Proyecto en el aula de Ed. Infantil del CEIP El Peral, teniendo en cuenta todo el proceso que permite su configuración - diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta-. Todo ello nos llevará a la exposición de los resultados obtenidos, deteniéndonos en la relación surgida entre la teoría y la práctica del Proyecto.

El carácter docente que nos atañe, implica que sea necesario finalmente reflexionar sobre esta alternativa atendiendo a las razones que respaldan su eficacia y trascendencia en la educación, así como a los impedimentos que limitan su puesta en práctica. Repararemos así, como el T.P precisa de una combinación con otros métodos para adquirir pleno sentido, por lo que nos llevará a proponer varios aspectos de mejora.

2. OBJETIVOS

El trabajo que exponemos a continuación tiene por objeto cumplir con los siguientes propósitos:

Reconocer los **principios** que orientan la actividad educativa en el trabajo por proyectos y contrastarlos con los referidos a la Etapa de Ed. Infantil en la legislación vigente.

Conocer los principales **referentes**, movimientos y enfoques pedagógicos de los que surge el trabajo por proyectos.

Descubrir la **naturaleza** del trabajo por proyectos.

Analizar la **puesta en práctica** de un Proyecto concreto para el segundo ciclo de Ed. Infantil, en un aula de tercer nivel (5años), ubicada en el C.E.I.P. El Peral (Valladolid).

Valorar las **aportaciones** del trabajo por proyectos al campo de la innovación educativa.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1 IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL

En los últimos años, el panorama de la educación ha centrado su atención en el trabajo por competencias en el aula, considerándolo un referente para la acción educativa. Este nuevo término, a pesar de sus limitaciones y el imprimido carácter de “moda educativa” adquirido, *es algo más que una moda, (...) ya que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares* (Coll, 2007, Pág. 35). Tal relevancia deriva de su transferibilidad, su capacidad para movilizar los saberes académicos en situaciones concretas de nuestra vida diaria y dar así respuestas adaptadas al medio (Feito, 2010).

La creciente importancia que adquieren en el mundo de la educación propuestas como el trabajo por competencias, así como el aprendizaje significativo, el aprender investigando, el tratamiento del currículum integrado, la consideración del docente como mediador del proceso de aprendizaje, etc. nos advierten sobre la necesidad de un cambio en el paradigma educativo.

Los retos a los que se enfrenta la sociedad y, por tanto la educación, del siglo XXI son distintos. Vivimos en un mundo en permanente cambio y evolución, donde la mayoría de la población tiene acceso inmediato al inmenso volumen de información que circula diariamente, lo que se ha dado a conocer como Sociedad de la Información. Nos encontramos con que *el volumen de información se dobla cada 10 años y, como consecuencia, un 90% de lo que un niño, niña o adolescente tendrá que dominar a lo largo de su vida todavía no se ha producido* (Blázquez, 2001, p. 138).

Por este motivo, el arraigado método de transmisión de información ya no es suficiente en la enseñanza. Resulta imposible e inadecuado responder únicamente en términos cuantitativos a la demanda de la educación, la cual entraña un volumen cada vez mayor de conocimientos escolares. A diferencia de tiempo atrás, no basta con que cada individuo posea inicialmente un conjunto de conocimientos al que pueda recurrir el resto de su vida, hoy en día, se precisa que este individuo esté lo suficientemente preparado para aprovechar en su vida las oportunidades que se presenten de enriquecer ese primer saber y posea las capacidades necesarias para adaptarse a un mundo sumergido en permanente cambio.

Por este motivo, *sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad* (Delors, 1994, Pág. 91-103).

Si lo trasladamos a la terminología expresada en los cuatro pilares de la educación (Delors, 1994), diríamos que se precisa que la educación se estructure en torno a cuatro aprendizajes principales, los cuales constituirán en el transcurso de la vida de cada persona los verdaderos pilares del conocimiento: aprender a conocer (comprender, interpretar, analizar), aprender a hacer (influir en el medio), aprender a convivir (cooperar), y como consecuencia de estos tres, aprender a ser.

En otras palabras, *la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para moverse por ellas* (Delors y otros, 1994, Págs. 95-96).

El reto al que se enfrenta en estos momentos la educación, no ha sido inducido de manera exclusiva por las nuevas exigencias de la sociedad, sino también por una mayor comprensión del desarrollo de los alumnos y de los diversos modelos de aprendizaje: la necesidad de tener en cuenta las características propias, sus intereses y su modo de construir aprendizajes, fomentando el cambio de un aprendizaje reproductivo a uno constructivo.

Con el fin de poder contribuir a dar respuesta al desafío planteado desde el ámbito de la educación, consideramos importante estudiar y analizar aquellas alternativas y propuestas que permitan dotar a los aprendizajes escolares del valor y transferibilidad necesarias a la vida de los alumnos, ofreciéndoles, no solo la posibilidad de adaptarse al mundo en que vivimos, sino también de actuar en él y transformarlo.

Es en este contexto, donde entra a formar parte la innovación educativa, como un elemento imprescindible para la reflexión y el cambio de la práctica educativa actual, necesaria para dar paso a nuevas propuestas educativas.

Como señala Escudero (1988), *innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. (...) ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar.* (Pág. 86).

La propuesta que desarrollamos en el presente trabajo consiste en analizar y reflexionar sobre qué es y cómo se lleva a cabo la metodología de Trabajo por Proyectos en el Segundo Ciclo de la etapa de Ed. Infantil, concretamente en el tercer curso (5 años).

Atendiendo a la variedad de propuestas y metodologías activas que surgen actualmente como alternativas de cambio en la enseñanza, optamos por el Trabajo por Proyectos debido a la potencialidad de este enfoque educativo para dar respuesta a las demandas que anteriormente citábamos, ya que permite a los alumnos desarrollar las competencias necesarias para indagar, reflexionar, inducir, cuestionar, etc. la realidad que se aprende, dotando de significado a los aprendizajes. Otra de las razones, fue la aplicabilidad de esta metodología en el aula, dado que el Trabajo por Proyectos es ya una realidad en muchos centros educativos, y es posible observar y analizar de manera directa su puesta en práctica.

3.2 COMPETENCIAS DESARROLLAS

Por otro lado, el trabajo que venimos desarrollando se enmarca dentro de los objetivos y competencias establecidos para el Título de Grado de Maestro de Ed. Infantil, que a continuación exponemos:

El objetivo del título es *lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo* (Memoria el Plan de Estudios del Título del Grado Maestro en Ed. Infantil por la Universidad de Valladolid, 2010, pág. 17).

Este trabajo pretende cumplir con este objetivo al intentar conocer y analizar una nueva metodología destinada a la mejora de la calidad educativa, cuyo fin es dar respuesta a la demanda de los niños de desarrollarse en un ambiente que atienda y promueva sus necesidades e intereses, y al mismo tiempo, a la demanda de la sociedad de formar personas con un pensamiento crítico, divergente y encaminado a la acción transformadora del medio en el que vive.

En lo que se refiere a las competencias que los estudiantes debemos adquirir durante los estudios del Título de Grado de Ed. Infantil que deberán ser reflejadas en el Trabajo de Fin de Grado, y de acuerdo, nuevamente, con lo establecido en la Memoria del Plan de Estudios del

Título del Grado Maestro en Ed. Infantil por la Universidad de Valladolid (2010) podemos citar en este trabajo:

Competencias Generales del Título

- *Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.* Mediante el ejercicio de observación y reflexión llevado a cabo en el Practicum, la puesta en práctica de la propuesta didáctica que presentamos en este trabajo, y la reflexión contrastada a partir de las teorías sobre la educación analizadas.
- *Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.* Lo hemos adquirido al estudiar la evolución del pensamiento infantil y el desarrollo del niño de 0 a 6 años, valorando qué tipo de metodología y de contenidos son adecuados para ajustarse a dichas características.
- *Desarrollar el fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.* Es una competencia que pretendemos desarrollar, por medio del trabajo de fin de grado, al evaluar una alternativa metodológica innovadora, cuya implantación supone la mejora de la calidad educativa.
- *Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.* Consideramos que esta es una de las competencias que se desarrollan principalmente en la asignatura de Practicum, al tener la oportunidad de observar el contexto educativo y su grado de adecuación a los aprendizajes realizados en el grado sobre cómo debería ser la práctica educativa.
- *Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.* Competencia que hemos pretendido alcanzar a través del estudio de las asignaturas, la participación en el Practicum y el análisis sobre los Proyectos en Ed. Infantil llevado a cabo en el proyecto de fin de grado que exponemos.

Competencias Específicas del Título

Módulo de Formación básica:

- *Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.* La Psicología del desarrollo y del Aprendizaje, nos han ayudado a entender la necesidad de optar por una praxis flexible en el aula si queremos atender a la diversidad de ritmos de desarrollo y necesidades presentes, al igual que la participación en el Practicum. Esta competencia adquiere especial relevancia en el trabajo por proyectos.
- *Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.* Competencia trabajada en el Grado, por medio del estudio de nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, que rompen con la metodología tradicional y se adaptan a las nuevas necesidades de nuestro mundo, y el descubrimiento de ejemplos reales en los centros educativos.

Módulo Didáctico disciplinar:

El Trabajo por Proyectos abarca un tratamiento interdisciplinar de las distintas competencias: artística, científica, lingüística, lógico-matemática, social, musical, etc., y por lo tanto, trabaja todas estas competencias que pertenecen al Módulo Didáctico disciplinar, de manera globalizada y significativa.

Módulo del Practicum y Trabajo Fin de Grado:

- *Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.* Los procesos educativos desarrollados en el periodo del Practicum y la realización de la Memoria de Practicum contribuyen a que adquiramos esta competencia del Título.

- *Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.* En nuestro caso, por medio de la colaboración y el impulso dado a propuestas como el trabajo por proyectos en el aula de Infantil durante el Practicum.

3.3 JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Atendiendo al contexto social y cultural en el que nos encontramos, en España comprobamos que la primera referencia a la que se atiene todo el sistema educativo es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

No obstante, a pesar de tratarse de la ley vigente, en este trabajo nos vamos a basar en la anterior ley de educación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), debido a que la etapa de Ed. Infantil no ha sufrido cambio alguno, y los decretos y órdenes que desarrollan la Ed. Infantil se apoyan en ésta última.

Primeramente, acudimos a **la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación**, donde se expone en el **Artículo 1** como uno de los principios generales en los que se basa la educación: *La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad*, principio que hace referencia a la idoneidad del Trabajo por Proyectos dentro del aula, el cual *una escuela donde coexista la diversidad y donde se respete y reconozca lo que el niño ya sabe* (Imbernón, 1982, Págs. 70 y 71).

En ella también se expresa dentro del **Artículo 14**, los principios pedagógicos a seguir en la etapa de Ed. Infantil: *Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.* En este sentido, el Trabajo por Proyectos cumple con ambas premisas, al partir de los intereses y necesidades del alumnado y hacer un tratamiento integrado del currículum (Pozuelos, 2007).

A continuación, en el mismo artículo vienen reflejados los métodos de trabajo en Ed. Infantil: *se basarán en las experiencias, las actividades y el juego*, es decir, no se prescribe un método concreto para aplicar en el aula, dando pie a la introducción de nuevas propuestas didácticas e innovadoras que cumplan con los requisitos descritos, como es el caso del Trabajo por Proyectos.

Si nos situamos en un nivel mayor de concreción, que corresponde a la **ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil**, en su **Artículo 5** se señala el carácter de las propuestas didácticas anteriormente citadas: *Los contenidos de la Educación infantil se abordarán por medio de propuestas integradas que tengan interés y sean significativas*. Un ejemplo fiel de esto son los Proyectos, ya que en ellos lo importante no radica en la división por materias, áreas o contenidos, sino en la construcción relevante de significados a la que se llega por medio de la indagación. En los proyectos se pretende realizar un enfoque integrado de los contenidos, es decir, tener presentes las tres áreas de conocimiento para dar respuestas a las preguntas que se quieren investigar, sin necesidad de forzar el encuentro de las tres (Pozuelos, 2007).

Si seguimos concretando, contemplaremos en el **REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación infantil**, el **Artículo 9**, donde se expone el campo de acción de los centros educativos: *Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente*, que englobaría tanto la libertad para trabajar por Proyectos en las aulas como el deber de reflexionar sobre la práctica docente con el fin de mejorarla.

Por último, dentro de nuestra comunidad autónoma, partiendo del **DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León**, nos situamos frente a los principios metodológicos generales que rigen el segundo ciclo de la Educación Infantil, los cuales guardan un alto grado de relación con las directrices perseguidas en el Trabajo por Proyectos, como veremos más adelante cuando describamos qué es el Trabajo por Proyectos:

Uno de los principios que orientan la labor docente en este ciclo es que el niño realice aprendizajes significativos, (...) es necesario que éstos sean cercanos y próximos a sus intereses. Deben propiciarse múltiples relaciones entre los conceptos para que, de manera activa, el niño construya y amplíe el conocimiento.

Es necesario huir de la artificialidad puesto que en el aula se producen muchas y variadas situaciones educativas que propician de forma global el desarrollo de capacidades y la adquisición de aprendizajes.

La relación entre iguales favorece, también, los procesos de desarrollo y aprendizaje y las actitudes de colaboración y de ayuda.

En la organización del aula se tendrá en cuenta la creación de espacios que a la vez posibiliten el intercambio de ideas, el desarrollo de estrategias de investigación y descubrimiento y en el que puedan satisfacer la curiosidad, comprobar, construir e inventar.

Es importante que el niño sepa claramente lo que se espera de él; que conozca, con ayuda del adulto, sus logros y dificultades y que valore los resultados de su esfuerzo (Metacognición).

En lo relativo al papel que desempeña el docente en la mejora de la práctica educativa (fruto de la cual pueden surgir propuestas como los Proyectos), se especifica lo siguiente:

La evaluación del proceso de enseñanza requiere (...) un análisis y reflexión sobre la práctica docente individual que permita tanto detectar los errores como reconocer los éxitos.

Es imprescindible reconocer y valorar el importante papel que desempeña el profesorado (...) su implicación es decisiva en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la permanente preparación, la investigación, la necesaria innovación educativa.

Teniendo en cuenta, tal y como hemos analizado, el grado de compatibilidad del Trabajo por Proyectos con el cumplimiento del currículo establecido para las enseñanzas de Ed. Infantil, resulta apropiado y conveniente considerar la incorporación de prácticas educativas como esta en las aulas, en tanto en cuanto toman como referencia el propio currículo para desarrollar propuestas en consonancia con las características particulares de cada aula, con la manera natural que tiene el niño de conocer la realidad, y con las necesidades que plantea la nueva sociedad.

Por este motivo, como futura maestra de Ed. Infantil, me propongo a lo largo de este trabajo analizar y descubrir lo que significa trabajar por proyectos en el aula, y de este modo, verificar su potencialidad para mejorar la praxis educativa y poder incorporarlo en un futuro al proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el aula, sin olvidar que el éxito de cualquier propuesta radica en la reflexión continua que se haga de nuestra práctica docente.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 PARTICULARIDADES Y CARACTERÍSTICAS GENERALES QUE DEFINEN LA ETAPA DE ED. INFANTIL A NIVEL METODOLÓGICO

La etapa de Educación Infantil ha adquirido con los años una mayor trascendencia dentro del proceso educativo de los niños. Este reconocimiento obedece, no sólo a su consideración como una etapa de preparación necesaria que hará que el niño mejore su futuro rendimiento escolar, sino, ante todo, a una valoración de la etapa en sí misma, cuya importancia radica en la necesidad de atender e impulsar el desarrollo de los niños de estas edades en todas las facetas que lo envuelven, pues, con total certeza, de estos aprendizajes y experiencias iniciales dependerá que los niños conozcan, actúen, y se relacionen con el mundo adecuadamente.

Por esta razón, la Ed. Infantil no debe considerarse una simple etapa con carácter preescolar. Como decía Anton (2007) la Escuela Infantil se debería concebir como:

Un centro de vida, juego, comunicación y conocimiento; un núcleo de relaciones sociales entre niños, familias, educadores y sociedad; un centro abierto a la comunidad, que se adecúa a un contexto social concreto; un centro de trabajo en equipo que investiga, innova y se formula proyectos que conducen a la mejora constante de la calidad de la educación (Anton, 2007, Pág. 17).

Debemos hacer mención especial al tema del juego como recurso metodológico aplicado en la Ed. Infantil, dado que, de acuerdo a Laguía (2008): *podemos afirmar que hasta los seis años el juego es el medio idóneo de todo proceso educativo* (Laguía, 2008, Pág. 15). Es decir, todos los aspectos globales del desarrollo infantil impulsados en el aula, pueden organizarse en torno al juego, al tratarse de *una necesidad vital y ser el primer instrumento de aprendizaje de que dispone el niño y la niña para conocerse a sí mismos y el mundo que les rodea* (Laguía, 2008, Pág. 15). Más adelante veremos de qué manera el juego entra a formar parte del Trabajo por Proyectos.

No obstante, la peculiaridad que como vemos presenta esta etapa, junto con la multiplicidad de aspectos que debe atender, impide que se pueda dar respuesta a todo ello partiendo de un único

método rígido e inalterable. Por este motivo, se hace imprescindible adoptar una pedagogía flexible, que permita reflexionar sobre la actuación docente y posteriormente reajustarla al contexto del aula, consiguiendo aportar una mayor significatividad al proceso de aprendizaje que realiza el niño durante su desarrollo.

4.2 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN LOS QUE SE BASA LA ED. INFANTIL (LEGISLACIÓN EDUCATIVA)

Ponce de León (2012) define estos principios como “PILARES METODOLÓGICOS” que afectan tanto a la planificación y programación didáctica de aula, como a la intervención educativa con los niños de la etapa de infantil.

A continuación vamos a especificar cuáles son estos grandes pilares metodológicos, a la luz de la legislación vigente, y a especificar la correspondencia que tiene cada uno de estos principios con la metodología que define el Trabajo por Proyectos.

Recurriremos a la legislación educativa en vigor para extraer los principios metodológicos que vertebran la Ed. Infantil. Como explicábamos con anterioridad (en la página 13), debido a que la actual LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no introduce cambios en la normativa que rige las enseñanzas de la etapa de Ed. Infantil, acudiremos a la anterior ley, la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Asimismo al centrarnos en el Segundo Ciclo de Ed. Infantil, se hará preciso que nos basemos también en la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Ed. Infantil, así como en el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Ed. Infantil.

Por último, cabe citar igualmente la legislación que compete a nuestra comunidad autónoma, de manera particular, el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León.

Los siguientes principios exponen las ideas fundamentales que han de sustentar la acción didáctica en Ed. Infantil, cualquiera que sea, y derivan de los conocimientos actuales sobre cómo son y cómo aprenden los niños de estas edades.

Uno de los principios fundamentales que engloba la Ed. Infantil es la **atención a la diversidad**. Esto supone responder en el aula a la diversidad de intereses, necesidades, motivaciones y estilo cognitivo de cada niño. El Trabajo por Proyectos atiende a la diversidad en cuanto que adapta las exigencias del currículo a las necesidades y motivaciones del aula, es decir, la temática y la secuencia de actividades del proyecto se articula siempre en torno a aquello que quieren conocer los niños, a sus ideas previas, a sus necesidades sociales, etc. Favoreciendo que sean los niños los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Las programaciones abiertas y flexibles introducidas en los proyectos, sujetas a un reajuste continuo, permiten huir de la búsqueda de resultados únicos y uniformes para todos y ajustar los procesos de aprendizaje a la diversidad presente (atención individualizada).

El trabajo por proyectos tiene también en cuenta las diferencias individuales, al potenciar el valor educativo de la interacción entre el grupo de iguales, mediante el aprendizaje colaborativo, es decir, por medio de la combinación de distintas agrupaciones para trabajar y del planteamiento de actividades que permitan trabajar distintos niveles dentro del aula.

Del mismo modo, el trabajo por Proyectos es más individualizado y permite dar respuesta a la diversidad de ritmos en el aula, al partir de unos conocimientos previos distintos en cada niño y una disposición diferente ante el aprendizaje, asumiendo que el aprendizaje es más una cuestión de grado (al que llegue cada niño) que una cuestión de saberlo todo o nada (Coll, 1990).

Otro de los principios es el de **globalización**, el cual supone que el hecho de aprender precisa establecer relaciones entre lo nuevo y lo sabido, experimentado o vivido. El aprendizaje se produce por “un proceso global de acercamiento de la persona a la realidad que pretende conocer, que le permite establecer relaciones y construir significados más amplios y diversificados” (Barroso y Rodríguez, 2005, Pág. 55). Abordar los contenidos desde un enfoque globalizador implica proponer a los niños situaciones, proyectos y problemas que requieren el empleo simultáneo o sucesivo de distintos tipos de contenido (conceptos, procedimientos, actitudes y normas) y de distintas áreas.

El T.P sitúa alumno ante una situación-problema que le implica activamente y que le obliga a actualizar y reestructurar sus conocimientos previos lo más significativamente posible a partir de los distintos ámbitos de experiencia.

La propia secuencia de actividades (Pozuelos, 2007) que sigue el Proyecto tiene un fuerte carácter interdisciplinar, puesto que recorre fases como: la documentación inicial en la cual se recurre a más de una sola fuente para conocer aspectos que definen una realidad; la trama colectiva o red de preguntas que permite conocer los distintos aspectos que engloba una realidad determinada y establecer conexiones entre los conocimientos iniciales y los que se van aprendiendo, formando una red mayor de conocimiento, etc. Este enfoque global de los contenidos permite al niño interpretar el mundo más comprensiva e integradamente (Decroly, 2006).

El **aprendizaje significativo** es condición indispensable para que el alumno construya de manera activa sus aprendizajes, pues para que el niño otorgue significado a aquello que aprende es preciso que establezca relaciones con los esquemas de conocimientos y percepciones que posee de la realidad (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010). Solo así integrará los aprendizajes de manera que pueda reproducirlos en contextos nuevos.

Los Proyectos apuestan por un aprendizaje constructivista en el que el alumno llegará finalmente a construir significados, creando un entramado o red conceptual entre lo que sabía y lo que ha aprendido. Especial importancia adquiere en la evolución del entramado de ideas, tener en cuenta los conocimientos desajustados de los niños, para ayudarles a razonar por qué las ideas con las que partían han cambiado.

Por otra parte, las ideas de los alumnos con un referente continuo en el desarrollo de un Proyecto, ya que son el punto de anclaje que permite dar lugar a aprendizajes: que tengan sentido para los niños, que atiendan a sus necesidades y que conecten con sus intereses. (Pozuelo, 2007).

Son estas tres mismas premisas las que se deben tener siempre en cuenta en el momento de elegir la temática del proyecto, pues de ello dependerá la disposición positiva y motivación a aprender del alumno, requisito imprescindible si se quiere conseguir un aprendizaje significativo. Ausubel (1989) definiría tres condiciones para la realización de aprendizajes significativos: la significatividad lógica (estructura coherente de los contenidos), significatividad psicológica (contenidos adaptados a los conocimientos previos del alumno) y disposición favorable del alumnado a aprender de forma significativa.

En el trabajo por proyectos el alumno **aprende investigando**, a través de situaciones de aprendizaje donde se adquiere la información por descubrimiento significativo, y no por

recepción (Ausubel, Díaz-Barriga, y Hernández, 2002). Es decir, el contenido principal ha de ser aprendido, no se da, es el alumno quien debe descubrirlo: preguntando, buscando, contrastando, comprobando, sacando conclusiones, etc. Lo cual define la forma natural de conocer de los seres humanos que, a su vez, favorece la construcción de significados de la que hablábamos antes. Asimismo, vemos que el aprendizaje va más allá de conocer una realidad concreta, persigue que el niño adquiera la competencia de “aprender a aprender” (Principio de autonomía).

Respecto al **principio del juego**, al que concedíamos tanta importancia en el desarrollo infantil, se ve reflejado en el T.P, ya que lleva impreso en sí mismo una dinámica lúdica que genera interés y motivación para aprender en los niños.

A través del juego se posibilita la aproximación del niño al conocimiento del mundo que le rodea así como al pensamiento y emociones de los demás. En este sentido, los proyectos envuelven una gran carga emotiva ya que la dinámica de las actividades y la motivación que despiertan hacen que el alumno se sienta directamente implicado. De igual modo, compartir un fin común durante el proyecto con el resto de compañeros favorece el acercamiento a las formas de pensar y sentir de los demás (Pozuelos, 2007).

En el Segundo Ciclo de Ed. Infantil, el juego simbólico adquiere un papel crucial en el desarrollo de los niños, permitiéndoles comprender e interpretar el mundo que les rodea. Para satisfacer esta necesidad, el T.P parte de una temática de relevancia social para los niños, conectada con su realidad, invitándole a realizar aprendizajes en el contexto de su cultura, en ocasiones a modo de juego simbólico (Sanchidrián y Ruiz, 2010). Tal y como afirma Vigotsky (1933) en su teoría del modelo sociocultural sobre los juegos: el símbolo lúdico está impregnado de elementos socioculturales de los que la criatura toma sus símbolos personales”.

El juego es capaz de integrar diversas situaciones, vivencias, conocimientos y actividades, por lo que no resulta extraño que se constituya como un elemento transversal en el desarrollo de un proyecto. Esto nos lleva a alejarnos de la falsa dicotomía establecida entre juego y trabajo.

El valor que adquiere el juego en el trabajo por proyectos, podríamos definirlo como decía, de nuevo, Vigotsky (1933) en su teoría ya citada:

En el juego, el pensamiento del niño funciona un escalón más arriba que en las actividades serias, de modo que los juegos infantiles son verdaderas áreas de desarrollo próximo (Redondo, 2008, Pág. 4).

Otro de los principios es **la observación y la experimentación**. Aprender en la etapa de Ed. Infantil implica la presencia de la acción o actividad, la cual comprende: la observación, manipulación, experimentación, reflexión y esfuerzo mental. La lógica que sigue el trabajo por proyectos permite crear un ambiente que favorezca la actividad del niño de forma autónoma, mediante propuestas y situaciones (problemas, retos) que invitan a que éste tome la iniciativa, planifique y secuencie la propia acción, bajo la orientación del profesor – mediador, responsable de organizar y mediar en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz y Hernández, 2010). De manera que el conocimiento del mundo que el niño va adquiriendo proviene de la acción reflexiva e investigadora dentro del aula (LaCueva, 1998).

El niño aprenderá haciendo, en tanto que, las actividades varíen en función de la intencionalidad educativa (para detectar ideas previas, sintetizar lo aprendido, etc.) y los agrupamientos sean diversos.

Al final del proceso del proyecto como veremos cuando describamos la puesta en práctica, el alumnado, por medio de las carpetas de trabajo o portfolios que recogen las actividades realizadas, reconstruirá el proceso por el cual llegaron al conocimiento plasmado. Vemos como el aprendizaje activo exige siempre actividad interior, que se produce cuando el niño *incorpora nuevos esquemas conceptuales, define y utiliza estrategias, recompone sus propias ideas actuales o experimenta nuevos procedimientos* (Barroso y Rodríguez, 2005, Pág. 31).

Como hemos podido comprobar, las directrices metodológicas que sigue el trabajo por proyectos, aunque difieren del modelo clásico de enseñanza, se adecúan a las establecidas de manera oficial para la regulación de la etapa de Ed. Infantil. Y del mismo modo, existirán otras muchas alternativas a la enseñanza tradicional que, partiendo de los principios metodológicos establecidos para la etapa, sugieran una concepción diferente y más adecuada sobre cómo abordar el proceso de aprendizaje. Esto ocurre, debido a que estos principios generales se han construido en base a un conocimiento profundo y constatado sobre cómo son, cómo aprenden y cómo se relacionan y desarrollan los niños de estas edades (0 a 6 años) con su entorno y consigo mismos, y estableciendo, al mismo tiempo, un amplio margen para organizar de formas variadas la praxis educativa.

Cabe preguntarnos entonces: ¿si los propios principios metodológicos que vertebran la Ed. Infantil, a nivel general, tienen como punto de referencia el propio sujeto de aprendizaje, no sería coherente que el enfoque metodológico que oriente la actividad del aula se constituya igualmente en función de las características, intereses y necesidades del grupo de alumnos?

Teniendo presente este interrogante a lo largo de nuestro trabajo, a continuación pasamos a hablar de los antecedentes del T.P para entender mejor qué es, qué argumentos lo respaldan y su importancia en la Ed. Infantil, tal y como hemos intentado justificar hasta aquí.

4.3 ANTECEDENTES DEL TRABAJO POR PROYECTOS

A pesar de que el trabajo por proyectos actualmente lo identificamos como una propuesta de innovación educativa o renovación pedagógica, no es precisamente una “novedad” en el ámbito de la educación. Si echamos la vista atrás, observaremos los innumerables intentos por superar la tradicional forma de enseñanza basada en la reproducción memorística de unos conocimientos cerrados y perpetuados, por medio de alternativas educativas que ponen en el centro de la enseñanza la actividad del niño y su implicación en la elaboración de producciones significativas que denoten su aprendizaje y capacitación (Pozuelos, 2007).

El origen de los proyectos como un método de enseñanza institucionalizado, se remonta más atrás del conocido Movimiento de la Escuela Progresiva americana o Escuela Nueva europea surgido a finales del siglo XIX, del que posteriormente hablaremos. Los proyectos aparecen ya documentados en la enseñanza de la arquitectura y de la ingeniería en los siglos XVI y XVII, en Europa (Italia) y América del Norte, en los cuales se instaba a que los estudiantes produjeran una idea en base a las teorías expuestas para después confeccionarla en la práctica.

Si quisiéramos obtener una visión global del desarrollo histórico del método de los proyectos podríamos desglosarlo en cinco fases principales (Knoll, 1997):

- **1590-1765:** Comienzo del trabajo por proyectos en las enseñanzas de arquitectura de Europa.
- **1765-1880:** El proyecto como una herramienta común de aprendizaje y su migración a América.
- **1880-1915:** El trabajo por proyectos en la enseñanza manual y en las escuelas públicas.
- **1915-1965:** Redefinición del método de proyectos y su traslado de nuevo a Europa.
- **1965-Actualidad:** Redescubrimiento de la filosofía por proyectos y tercera ola de expansión internacional.

La presencia del trabajo por proyectos en la enseñanza técnica y superior se trasladó a los estudios secundarios, y, más adelante, conscientes del éxito demostrado, entró en las escuelas

primarias. En el nuevo ambiente educativo, los proyectos se desprenden de su marcado carácter manual, relacionado con el trabajo, pero refuerzan la importancia de la vinculación del aprendizaje a la práctica. No obstante, este planteamiento no habría llegado a tener cabida en la educación obligatoria y general, si no hubiera sido gracias al impulso de la innovación pedagógica promovido por el movimiento de la Escuela Nueva europea o Progresiva norteamericana.

A lo largo del s. XIX, comenzaron a tener más peso un conjunto de ideas y principios que ofrecían una opción distinta al modelo de enseñanza tradicional, compartiendo una serie de rasgos comunes encaminados a lograr “**la enseñanza centrada en el niño**”, como fueron: la importancia concedida a la actividad y a la experiencia directa, el contacto con el medio y la vida, el papel que adquiere el interés del alumno y su participación, etc. (Pozuelos, 2007).

Es a finales del s. XIX, cuando se reúnen estas ideas, y aparece en Europa la llamada Escuela Nueva. Se trataba de un movimiento heterogéneo, que se fue extendiendo hacia diferentes países, como en Estados Unidos con la “educación progresista”, cuyo fin era compartir su visión sobre el hecho educativo, partiendo desde un principio, del cuestionamiento y ruptura con las formas tradicionales de enseñanza y encauzando todos sus esfuerzos hacia una renovación pedagógica que defendía: el rechazo al formalismo e intelectualismo, los intereses y necesidades globales del niño, el respeto la individualidad del educando, el principio de actividad que estimula el aprendizaje por medio de la experiencia del niño con la realidad (Sanchidrián y Ruiz, 2010).

En Estados Unidos, **John Dewey**, se consagró como el padre de la Escuela Progresiva. Promovió una corriente pragmatista, basada en el principio de aprender por la acción. Teniendo en cuenta el dinamismo que caracteriza la vida y el entorno del sujeto, Dewey no entendía como la educación que recibía podía estar basada en la recepción pasiva de conocimientos de carácter estático, aislados del resto de realidades que conformaban la vida del alumno.

Por el contrario, Dewey comprobó que la persona **aprende** a partir de la reconstrucción continua de la experiencia, la cual permite establecer nuevas conexiones y continuidades en las actividades que va desarrollando a lo largo de su vida (Sanchidrián y Ruiz, 2010). La vida del niño de Ed. Infantil, sus experiencias, está ligada a su entorno inmediato, por tanto, es necesario que la retroalimentación continua que tiene lugar entre el niño y el ambiente se tenga en cuenta dentro del aula, para que puedan producirse la continuidad de los aprendizajes de manera significativa.

Dewey afirmaba que el valor de la educación residiría, entonces, en “la medida en que ésta crea un deseo de crecer continuado –de aprender- (reconstruir la propia experiencia) y proporciona los medios para hacer efectivo ese deseo” (Dewey, 1995, Pág. 55).

Introdujo así en la escuela la necesidad de traer al aula la vida del sujeto (intereses, experiencias, necesidades) como punto de partida para ampliar sus experiencias, lo cual podría considerarse el origen de lo que Ausubel dio por nombre “aprendizaje significativo”, que hoy encontramos formando parte como principio metodológico de la Ed. Infantil.

También, fueron importantes las aportaciones de Dewey en cuanto a la función de la escuela de favorecer un ambiente que promoviera el pensamiento reflexivo del niño (la curiosidad, la disposición a explorar el ambiente, a realizar hipótesis sobre consecuencias de los actos, a investigar lo desconocido, etc.), por medio de la acción. Como veremos a continuación, la incorporación de la actividad reflexiva como medio para aprender, está presente en las fases que sugiere Kilpatrick a la hora de elaborar un proyecto en el aula, así como con el “método de investigación” propuesto por Freinet y otros autores.

El planteamiento que hizo de la organización del currículo en “ocupaciones activas”, en las cuales se estimulaba el hábito reflexivo y la construcción de aprendizajes en el niño a través de experiencias que recreaban situaciones sociales en contextos de gran significación para él, tuvo repercusión posteriormente, como veremos en el desarrollo de los centros de interés propuestos por Decroly, basados igualmente en el principio de globalización de la enseñanza.

A comienzos del siglo siguiente, en el seno del movimiento progresista, destacó una iniciativa que seguía la línea recorrida por Dewey, y que fue propuesta por **William Heard Kilpatrick**. Basándose en la teoría sobre la experiencia enunciada por Dewey, fue un paso más allá, al considerar que la persona aprende en una situación o experiencia en la que algún aspecto de ésta contribuye con uno para influir de un modo pertinente en la experiencia ulterior propia (Kilpatrick, 1967). Siendo condición necesaria para que aprendamos, que aceptemos las respuestas dadas con el fin de actuar con ellas posteriormente, es decir, que las respuestas que demos sean importantes para nosotros y se relacionen con lo que ya conocemos.

Ambas premisas son importantes, al menos desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje de Edward L. Thorndike, figura influyente en los trabajos de Kilpatrick, debido a que toda acción hacia la que existe una inclinación (por ser interesante y conectar con lo que ya

sabemos) proporciona satisfacción, resultando como consecuencia más probable que se repita en el futuro.

Según Kilpatrick sólo seremos capaces de afrontar con mayor eficiencia nuevas situaciones si los significados que obtenemos de la experiencia son explicados y extendidos (generalizados), es decir, sólo así tendría lugar el fenómeno de la transferibilidad de los aprendizajes (Kilpatrick, 1967). Como consecuencia, la escuela debe aportar los medios necesarios para ampliar y profundizar las experiencias vividas en el aula. Una manera que propone Kilpatrick será el “método de proyectos” (1918). Según afirma, los proyectos se constituyen como un estudio integrado y pluridisciplinar (“proceso de investigación”) de un tema relevante y vinculado a la vida real del niño, que genera aprendizajes como consecuencia de la puesta en práctica de experiencias significativas (Trilla, 2007).

La noción de “proyecto” servía así, de manera más generalizada, para designar la estructura organizativa que adoptaba la experiencia escolar, que permitía introducir en el currículo un formato más abierto a la intervención directa de los alumnos en su aprendizaje (Pozuelos, 2007).

Al mismo tiempo, si nos trasladamos de nuevo a Europa, nos encontramos con figuras como la de **Ovide Decroly**, pionero de la Escuela Nueva, quién del mismo modo que los anteriores autores, critica la escuela tradicional, tachándola de rutinaria, intelectualista y ajena a los avances científicos descubiertos hasta entonces sobre la infancia y el niño (Sanchidrián y Ruiz, 2010).

Decroly planteó como principio subyacente a cualquier acción educativa: Conocer mejor al niño para educarlo mejor. Tanto es así, que se convirtió en uno de los primeros en llevar a cabo investigaciones psicológicas sistemáticas, de las que obtuvo conclusiones que se acercaban a las aportaciones metodológicas efectuadas en el movimiento progresista que vimos anteriormente.

El Método Decroly estaba basado en los principios de libertad (adoptado por Dewey, la necesidad de respetar la autonomía del niño y de favorecer su desarrollo), el principio de individualización (como veremos más adelante en el Movimiento de Cooperazione Educativa, implica dar respuesta a la diversidad del aula), el principio de actividad (presente en los proyectos de Kilpatrick) y el más importante o destacado, que era el principio de globalización.

Partiendo de sus investigaciones, observó que, al contrario de lo que dictaminaba la pedagogía clásica, el procedimiento mental por el cual los adultos, y especialmente los niños, captan la realidad se hace de manera global, por totalidades, y no analíticamente. El niño primeramente

forma una percepción sincrética o indiferenciada de la realidad, para pasar después, a un análisis de las partes que la componen; solo así podrá realizar finalmente, una síntesis que reintegre estas partes de forma articulada, siguiendo una estructura (Dubreucq-Choprix y Fortuny, 1988). Se desprenden por tanto las consecuencias didácticas de la globalización, percibiendo la necesidad de incorporar en Ed. Infantil métodos que promuevan un acercamiento a la realidad de manera integrada, en consonancia con las características que definen el pensamiento infantil, como muestra nuestra propuesta de trabajar por Proyectos.

Concretando este principio, en su método Decroly ideó lo que acertó en llamar los “**centros de interés**”. Se trataba de la concentración de los contenidos escolares, creando un vínculo común entre todos ellos, en torno a una idea central en estrecha relación con los intereses e ideas del niño. Este interés responde a la realidad inmediata del niño, la cual no se encuentra parcelada sino que conforma una globalidad como ya decíamos.

En conexión con el tipo de escuela y enseñanza defendido por Decroly, surge la propuesta del pedagogo francés **Célestin Freinet**, quien apuesta por un aprendizaje que proceda del propio alumno, de su interés y necesidad por conocer. Sin embargo, añade que esta necesidad de saber nacerá “del obstáculo, de la discontinuidad de la evidencia, de la falta de comprensión y de la búsqueda de lo que permitirá comprender” (Legrand, 1993, Págs. 9 y 10). La enseñanza se debe desarrollar a través de problemas susceptibles de interesar intelectual y afectivamente a los alumnos.

De manera que, el aprendizaje surgiría de la indagación del alumno, espontánea y no exenta de errores, dando lugar a lo que Freinet llamó “tanteo experimental”. Como vemos, las ideas de Freinet enlazan con los principios de los que parte el Trabajo por Proyectos: “**aprender investigando**” a partir de situaciones que generan interés y suscitan interrogantes, y que sirven para cuestionar el conocimiento que se posee sobre un asunto concreto (Pozuelos, 2007).

Atendiendo a las tres fases del Trabajo por Proyectos (LaCueva, 2001), las cuales tomaremos como referencia para nuestra propuesta, nos damos cuenta de la similitud que presentan con la secuencia de aprendizaje planteada por Freinet en su modelo de investigación para llevar a cabo dentro del aula (Ver Figura 1):

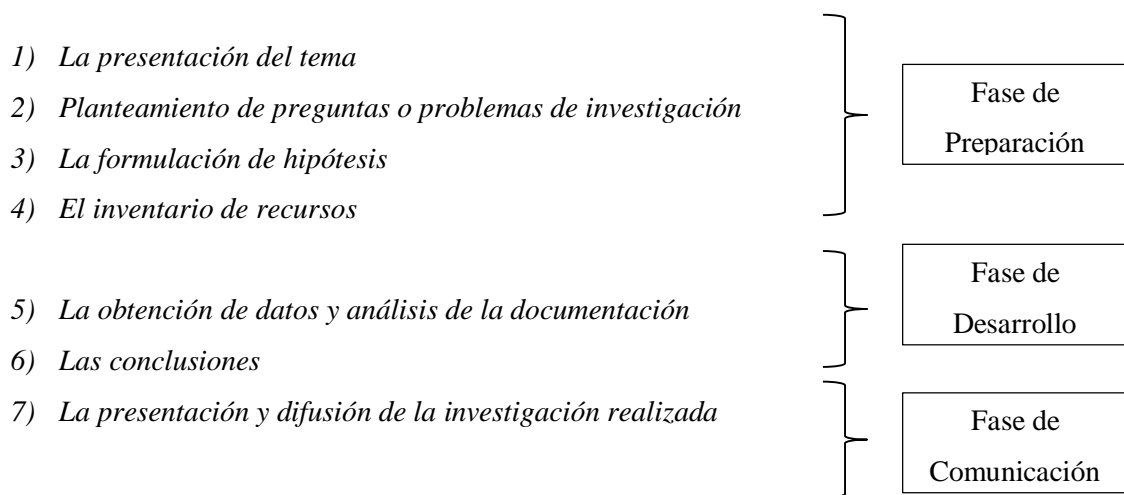


Figura 1: Fases del modelo de investigación de Freinet – Fases del T.P (LaCueva, 2001).

Siguiendo estos pasos, el pedagogo británico **Lawrence Stenhouse**, defendía igualmente la indagación como base del aprendizaje en lugar de la habitual transmisión, enfatizando la continuidad que existía entre la investigación y la enseñanza dentro de la realidad escolar. (Cadavid, y Calderón, 2001).

Acercándonos al panorama educativo presente en España, observamos cómo todas las iniciativas pedagógicas que se venían desarrollando durante los últimos años del siglo XIX y primeros del siglo XX, son promovidas por personalidades pertenecientes a la Institución Libre de Enseñanza. Entre ellas destaca la figura de **Lorenzo Luzuriaga**, fundador de la “Revista de Pedagogía”, con la que pretendía desarrollar el movimiento pedagógico de aquel tiempo en consonancia con las propuestas innovadoras europeas, un hecho esencial para la proliferación y reconocimiento de una necesaria renovación en la enseñanza, basada no solo en la mejora de los procedimientos, sino también de los grandes principios que los sostenían.

Por último, en este cuerpo de ideas defendidas por diferentes autores y corrientes, que nos remiten a la concepción actual que tenemos del Trabajo por Proyectos, no queremos olvidar las aportaciones realizadas por el **Movimiento de Cooperazione Educativa (MEC)** surgido en Italia a mediados del siglo XX. En este contexto de cambio pedagógico, el MEC apuesta por el impulso de la investigación en la escuela, considerándolo un proceso natural de aprendizaje en el niño, pues éste investigará siempre que se encuentre *frente a un problema del que necesita solución, donde para resolverlo hará uso de los conocimientos anteriores de forma nueva y creativa* (Tonucci, 1979). Coincide con la forma habitual de trabajo que encontramos en los proyectos.

En esta primera parte del trabajo hemos podido comprobar la presencia del trabajo por Proyectos a muchos niveles: como herramienta integradora de los principios metodológicos que orientan la Etapa Infantil, como vía para atender la diversidad de ritmos e intereses de los niños de edades tempranas, como resultado de los esfuerzos continuos por apostar por un tipo de enseñanza lejos de la tradicional; en definitiva como señal de evolución en el terreno educativo.

Considero especialmente relevante, la figura de John Dewey como iniciador de la oposición al sistema de educación imperante, cuestionando si realmente se enseñaba en relación a cómo aprendían los niños y si realmente se les tenía en cuenta dentro del proceso. Asimismo, debemos destacar el empeño incesante de éste y otros autores por fomentar el “hábito reflexivo” desde la escuela (a través de la investigación), lo que constituye la principal vía para superar la mera transmisión y reproducción de conocimientos que caracterizaba el modo de aprender en la escuela, lo que supuso una revolución en el modo de concebir la enseñanza.

Lo que resulta paradójico hoy, es la pervivencia de estos rasgos tan anclados de la escuela tradicional, pues tanto la legislación educativa como los conocimientos que se tienen hoy sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños así como las exigencias que plantea nuestra nueva sociedad, dejan entrever las deficiencias de este tipo de aprendizaje reproductivo, y abogan por la incorporación de nuevas formas de emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la dirección del aprendizaje constructivo, que marcaba la corriente educativa progresista, como ya hemos visto.

5. CONCEPTO DEL TRABAJO POR PROYECTOS

5.1 EL TRABAJO POR PROYECTOS ¿ES REALMENTE UNA METODOLOGÍA?

Anteriormente hemos hablado de los Proyectos como una propuesta que engloba los principios y enfoques metodológicos de la Ed. Infantil, sin embargo, no podemos reducirlo a un simple método de trabajo. Aprender desde la perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo va más allá de aplicar una nueva fórmula o alternativa didáctica.

En educación, cuando se utiliza la palabra método, suele hacerse como *coartada para prefijar y predeterminar lo que ha de pasar en la clase*, sin tenerse en cuenta *la fundamentación, la concepción o la cosmovisión que tal aproximación representa* (Grupo Minerva, 1994, pág. 74-77). La nueva perspectiva que aporta la dinámica de los proyectos de trabajo se traduce en *“una mirada diferente de lo que es la tarea educativa tradicional”* (Domínguez, 2004, Pág. 36)

Los proyectos tienen un mayor alcance, y como afirman Hernández y Ventura (1992), pretenden incidir en ejes distintos del desarrollo personal y educativo de los alumnos:

- Desde una visión **política**: se proponen enseñar a tomar decisiones y a asumir responsabilidades, con el fin de educar ciudadanos con un papel activo y no delegado en las decisiones que atañen a sus vidas.
- Desde una visión **educativa**: defienden un aprendizaje colaborativo al investigar conjuntamente sobre cuestiones relevantes para los alumnos, creando una red de conocimiento abierta que procede de la retroalimentación.
- Desde una visión **curricular**: tratan el currículo de manera global e integrada, construyendo el aprendizaje como consecuencia del diálogo permanente con la realidad.
- Desde una perspectiva **del conocimiento**: no se aplaza ni niega el deseo de aprender de los alumnos y el conocimiento sirve para una mejor comprensión de la realidad.

Trabajar por Proyectos como vemos, *es una opción educativa*. (López, F., 2010, Pág. 9). No obstante, para cumplir con estas premisas, el T.P precisa trabajar una estrategia metodológica determinada, cuya estructura juega un papel muy importante.

Si entendemos por metodología como afirma De Miguel (2005): el *conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra* (Fernández, A., 2006, Pág. 41) y cuya elección obedece a la concepción que se tenga del proceso de E-A, podemos decir que el T.P es una metodología.

Es un método de enseñanza en tanto en cuanto, obedece a los objetivos que el profesor/a pretende alcanzar con los alumnos y, de acuerdo a ellos, ofrece los recursos necesarios. No obstante, es un método de enseñanza centrado en el alumno y la planificación que se haga (objetivos, contenidos, etc.) girará en torno a él, caracterizándose principalmente por ser una metodología flexible.

5.2 QUÉ ES Y QUÉ NO ES EL TRABAJO POR PROYECTOS

Habiendo descubierto la amplia significación que tiene aprender desde esta perspectiva, pasamos ahora a concretar qué es el Trabajo por Proyectos. Para ello, hemos seleccionado a algunos autores que definen qué es para ellos el T.P y posteriormente expondremos con cuál de esos enfoques estamos más de acuerdo.

López y Lacueva (2007) lo definen como:

Una forma diferente de trabajar en la escuela, que privilegia la auténtica investigación estudiantil, a partir de interrogantes que los educandos consideren valiosos y que en buena parte hayan surgido de ellos mismos (...) una iniciativa que llama a la labor colaborativa en el aula, y que persigue la formación de ciudadanos críticos, conocedores de su realidad. (López y Lacueva, 2007, Págs. 581-582).

Esta definición la hemos seleccionado porque destaca la importancia del alumno en el proceso de E-A: sujeto de un aprendizaje significativo, que le acerca a la comprensión de la realidad, y a su vez, miembro de un grupo que colabora en una red compartida de conocimiento.

Por otro lado, el Grupo Minerva (1994) aporta otra visión distinta:

Es la abertura hacia la fascinación y placer ante un proceso de aprendizaje e intercambio que no olvida la biografía personal y su relación con el tiempo y el espacio en el que vivimos. También es una necesidad de conocerse para poderse explicarse ante uno mismo (Grupo Minerva, 1994, Pág. 77).

Ésta introduce un aspecto esencial, el Proyecto como un recurso que consigue despertar en los niños la motivación por aprender y prioriza la experiencia vital del niño.

Por otro lado, Hernández (1986) nos dice que el T.P se puede considerarse como *una forma de organizar la actividad de enseñanza/aprendizaje en la clase en contra de...y a favor de...* (Ver Tabla 1)

<i>...en contra de:</i>	<i>... a favor de:</i>
<i>Asumir que los conocimientos escolares se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas, y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas.</i>	<i>Crear estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos.</i>

Tabla 1: Definición de T. P (Hernández, 1986, citado en Instituto de Tecnologías Educativas MEC)

Introduce así el gran cambio que supone el T.P, que radica en el tratamiento integrado que se hace del currículo y la enseñanza del “aprender a aprender”: no son tan importantes los contenidos como el aprender a pensar sobre ellos y a utilizarlos de manera autónoma.

Teniendo en cuenta todos estos enfoques, en nuestro trabajo nos inclinaremos por el que facilitó Kilpatrick, (citado en Trilla, 2007) pues consideramos que su definición recoge de manera clara y completa los rasgos esenciales del T.P: Un estudio integrado y pluridisciplinar (“proceso de investigación”) de un tema relevante y vinculado a la vida real del niño, que genera aprendizajes como consecuencia de la puesta en práctica de experiencias significativas.

Nos situaremos también en la postura que considera los proyectos no como una técnica más de enseñanza sino como la *expresión misma del verdadero modo de pensar, transformándose entonces a la vez en medio y en finalidad* (Barroso, 2005, Pág. 23).

La razón por la que nos inclinamos por estos autores es porque defienden la idea de considerar el T.P una vía para enseñar de acuerdo al verdadero modo de aprender de las personas, es decir un proceso interactivo y social que estimula el esfuerzo e interés por aprender. Como decía Kipatrck (1951): *la verdadera unidad de estudio es el organismo en interacción activa con el entorno* (Pág. 14).

5.3 CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Toda situación viva, que interesa al niño, que pertenece a su mundo vital, toca su sensibilidad, le propone reflexiones y dificultades que vencer, es fecunda (Tourtet, 1987, Pág. 74)

Esta reflexión nos sitúa ante las principales cualidades que deben caracterizar a los P.T:

1) Parte de los intereses de los alumnos

El proyecto surge de un hecho o situación problemática que suscita interés y curiosidad en los alumnos. Este tema puede ser planteado por algún alumno o sugerido por el docente, aunque lo importante es que el desencadenante contenga una cuestión valiosa para ser explorada.

Todos los Proyectos de Trabajo nacen de los niños, pero no todo lo que de ellos nace se convierte en Proyectos de Trabajo (Domínguez, 2004, Pág. 30). Son muchos los intereses que surgen a diario en el aula, pero la temática debe estar sujeta a más criterios (Pozuelos, 2007):

- Plantear una cuestión amplia para abordar.
- Estar conectada con el mundo cotidiano de los escolares, sus intereses y características.
- Desarrollar los contenidos del currículo.
- Poseer relevancia social.

2) Propone un enfoque globalizador de los contenidos

En los proyectos el aprendizaje procede de las conexiones y relaciones que el alumno establece entre los contenidos para construir su propio conocimiento. Estas conexiones no son forzadas a partir de la unificación de materias, sino que *es el propio tema-problema el que reclama la convergencia de los conocimientos por parte de los alumnos*. Se pretende así, que el alumno exprese las relaciones que encuentra en la información, que le llevarán a la comprensión y a la formación de nuevas interconexiones, aproximándole a la complejidad del conocimiento. La base del proyecto *no permite caer en la acumulación derivada de un tratamiento interdisciplinar, sino que pone el énfasis en la organización del propio problema y en los procedimientos necesarios para desarrollarlo* (Hernández, 1998, Pág. 2-3).

3) Precisa un aprendizaje cooperativo

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, siendo aplicable como modelo de enseñanza-aprendizaje. *Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más*

fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec; 1999, Pág. 13). Dentro de los proyectos, respetando el carácter único de cada alumno, se establece un compromiso común a partir de un proceso de aprendizaje compartido:

- La confrontación de distintos puntos de vista que enriquecen la perspectiva individual.
- El apoyo mutuo entre iguales: el aprendizaje surge de la interacción social y la mediación del grupo de iguales.
- El lenguaje, herramienta para la comunicación, obliga a reconstruir y ordenar las ideas y así poder transmitir las.
- La participación dentro del grupo: exponer, discutir, opinar en asambleas, etc. permite la reconstrucción cultural, al *convertir la clase en un espacio de comprensión y conocimiento compartido*. (Ramos, 1999, Pág. 57).

4) Impulsa la investigación como modelo de aprendizaje

La dinámica de enseñanza-aprendizaje en el T.P tiene su origen en los procesos de investigación, que definen el modo natural que tiene el ser humano de acercarse a lo desconocido: observar, pensar, preguntarse, buscar, comprobar y sacar conclusiones. Estas competencias operan cuando los alumnos participan en experiencias o “situaciones problemáticas de interés” que cuestionan el conocimiento que sobre un asunto determinado se posee. Para ello, es necesario establecer un marco abierto en la secuencia de actividades, donde el profesor/a sea el encargado/a de dinamizar y dar significado a la experiencia indagadora (Pozuelos, y Travé, 2005, Págs. 2-25).

5) Adopta una perspectiva crítica ante el conocimiento

En el T.P el objetivo último de los aprendizajes es la comprensión, entendida como una acción reflexiva e impulsora del actuar. Según Perkins, *las personas comprendemos cuando somos capaces de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe* (Stone, 1999, Pág. 95). La alternativa que proponen los proyectos es una estructura curricular que favorece el conocimiento basado en la comprensión, donde los contenidos se presentan como contextos sobre los que pensar. Este aprendizaje se plantea como fin asegurar *que todos los estudiantes accedan a saberes de calidad que se conviertan realmente en instrumentos para la acción* (Boix, 1997, Pág. 62).

6) Convivencia de lo programado y lo imprevisto

En la programación del T.P, concretamente en el aula de Ed. Infantil, resulta imprescindible conciliar situaciones planificadas con las espontáneas que surjan en el aula. Lo imprevisto ofrece la posibilidad de introducir la vida del niño en el aula y acompañarlo en su aprendizaje. No obstante, debemos tener siempre presentes los objetivos y principios metodológicos que nos guían y considerar las situaciones imprevistas como apoyos para planificar el proyecto (Domínguez, 2004).

5.4 FASES DEL TRABAJO POR PROYECTOS

El T.P se desarrolla en una secuencia en la que tienen lugar distintos momentos o fases. Estas fases guardan una estrecha relación entre sí, si bien no deben considerarse pasos rígidos e irrenunciables, sino pautas orientativas para la acción. Tomaremos como referencia esta división para el planteamiento de nuestra propuesta didáctica, como veremos más adelante.

A continuación exponemos la Tabla 2 la división del proyecto por etapas, incluyendo el planteamiento que se realiza en cada una de ellas:

Fases según La Cueva(1998)	Fases según Pozuelos (2007)
Fase de Preparación	1. Identificación temática y contacto inicial. 2. Exploración y definición del objeto de estudio. 3. Plan de trabajo: deliberación y presentación.
Fase de Desarrollo	4. Desarrollo del plan de trabajo.
Fase de Comunicación	5. Síntesis y Evaluación.

Tabla 2: Fases del Trabajo por Proyectos (tabla de elaboración propia que correlaciona con las fases del T.P de La Cueva, 1998 y Pozuelos ,2007).

Fase de Preparación

En ella se realizan las primeras conversaciones e intercambios que plantean un posible tema para el proyecto y lo van perfilando: se especifica el asunto, el propósito, las posibles actividades a desarrollar y los recursos necesarios. Presentamos a continuación los momentos que componen esta fase (Pozuelos, 2007; Blanchard, 2014; Gallego y Lago, 2014):

1. Identificación temática y contacto inicial

Se delibera y consensua las distintas posibilidades temáticas del proyecto. Es tarea del profesor saber acomodar las aportaciones del alumnado con las necesidades prioritarias de un aprendizaje significativo y relevante. El objetivo es lograr que el alumnado interiorice y “haga suya” la temática que constituirá el Eje del Proyecto.

2. Exploración y definición del objeto de estudio

Identificación de los conocimientos e ideas previas que tiene el alumnado sobre la temática acordada. Es un espacio destinado a la expresión pública de sus experiencias, impresiones, razonamientos, etc. lo cual permite a los alumnos comprobar que existen distintas interpretaciones y soluciones al tema-problema que se va a explorar. Las ideas más representativas se plasmarán para que los niños puedan recordar de dónde parten.

3. Plan de trabajo: deliberación y presentación

Una vez recogidas las ideas previas, los alumnos expresan qué es lo que aprenderán sobre la temática planteada. Ambos puntos se reflejan en un mural de aula, con una doble función:

- Un esquema organizativo del conocimiento: muestra las conexiones entre los contenidos que se van a trabajar.
- Una herramienta “metacognitiva”, que sirve de autoevaluación y permite a los alumnos ser conscientes de los aprendizajes que van construyendo.

La red de preguntas expuesta en el mural, será útil en tanto en cuanto nos permitirá inducir la secuencia de actividades a realizar en el aula para conseguir dar respuesta a las cuestiones planteadas.

Fase de Desarrollo

Consiste en la efectiva puesta en práctica del proyecto. Se llevará a cabo por medio de diversas actividades y experiencias, en las que estará presente la consulta bibliográfica y un seguimiento

del trabajo que van realizando, sin olvidar nunca el objetivo del proyecto. Se concreta de la siguiente forma (Pozuelos, 2007; Blanchard, 2014; Gallego y Lago, 2014):

4. Desarrollo del plan de trabajo

Actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten trabajar sobre los interrogantes del Proyecto. Serán actividades motivadoras, que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje, que promuevan el aprendizaje cooperativo, con variedad de materiales/espacios/agrupamientos, etc. Estas actividades tendrán como base la búsqueda, organización, análisis e interpretación-reflexión de la información recogida. El resultado será la elaboración de un producto final que dé cuenta de lo trabajado y aprendido.

Fase de Comunicación

Consiste en comunicar los resultados del proyecto no sólo a los compañeros, sino de manera pública. Esta comunicación “*no es sólo una acción hacia fuera sino también hacia adentro*” (LaCueva, 1998, Pág. 5), es decir, ayuda al niño a organizar sus pensamientos y reflexionar sobre lo aprendido. Se concreta en (Pozuelos, 2007; Blanchard, 2014; Gallego y Lago, 2014):

5. Síntesis y Evaluación

Al final del proyecto se llegará a la presentación del producto final (el portfolio o carpeta de trabajos). Es un momento en el que los alumnos valoran la experiencia de aprendizaje en el Proyecto: recuerdan, reconocen y reflexionan sobre los procesos seguidos para aprender, sacan conclusiones, y lo exponen de manera pública. Es decir comunican el resultado de su proceso de aprendizaje. Adquiere un valor especial en esta última fase la función docente de promover en el alumnado conexiones entre aprendizajes y reflexionar sobre la aplicabilidad de lo aprendido a otros contextos y realidades.

5.5 ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO: UN APRENDIZAJE COMPARTIDO

El recorrido por las distintas fases en las que se articula el Proyecto, hace necesario un cambio en el papel que desarrollan el alumnado y el profesor/a dentro del proceso educativo.

El **alumno/a** dentro de la puesta en práctica de los Proyectos, adquiere un papel protagonista. Aprende de manera activa y participativa, siendo responsable del camino que emprende hacia la resolución del tema-problema planteado. Para ello, conoce de dónde parte, hacia dónde va y de

qué manera va a alcanzar el fin propuesto. En este proceso, el alumno no aprende solo, además de la investigación individual se lleva a cabo un trabajo en equipo y la cooperación entre iguales. Además es capaz de autoevaluarse, haciendo un seguimiento de sus aprendizajes por medio de las producciones que va creando y que dan cuenta de su progreso.

Por su parte, el **docente** apoya, estimula y encauza los descubrimientos que realiza el alumno, ofreciéndole los recursos necesarios para que comprenda, profundice, piense y reflexione sobre ellos. Ejerce un papel de mediador e impulsor del proceso de investigación que realizan los alumnos. Entre sus funciones destacan:

- Potenciar la participación de los alumnos, y acoger los intereses y propuestas de aprendizaje que surjan de ellos.
- Facilitar los recursos necesarios para que el alumno desarrolle los aprendizajes de manera autónoma y con éxito.
- Evitar imponer pasos que los estudiantes no han llegado todavía a necesitar dar.
- Crear en el aula un clima cálido, de apoyo y aliento a la investigación escolar: “poner a los alumnos en situación de defender sus ideas, de mostrar sus aprendizajes, de aprender de sus compañeros” (Blanchard, 2014, Pág. 55).
- Incitar a los niños a profundizar en sus reflexiones, a pensar de manera más detenida y compleja y a relacionar los nuevos aprendizajes.

El educador, además de en el plano pedagógico, también necesita adquirir un dominio en el campo científico y tecnológico, para poder orientar las búsquedas de información que surgen en el aula y planificar la secuencia del Proyecto.

Nos gustaría concluir este apartado que trata sobre el concepto del T.P, destacando aquellas condiciones imprescindibles para poner en marcha el T.P que han sido definidas por Pereira (2014):

- **Que desarrolle contenidos significativos:** no importa tanto la cantidad de contenidos como la profundidad y el sentido que adquieran para el niño.
- **Que parta de la necesidad de saber:** es condición indispensable “que los alumnos estén convencidos de que es algo que quieren o les interesa hacer”.

- **Que esté motivado por una pregunta- guía:** Esta pregunta debe estar siempre presente como elemento que va a inspirar el aprendizaje activo sobre una realidad.
- **Que dé autonomía a los estudiantes:** para que en su trabajo el alumno aprenda a opinar, elegir y tomar las decisiones por sí solo que le lleven a nuevos aprendizajes.
- **Que promueva la investigación-innovación dentro del aula:** una búsqueda que permite promover la generación de dudas, la crítica y la colaboración.
- **Que permita la propia revisión y la retroalimentación:** para conocer la evolución durante la experiencia de aprendizaje y enriquecerse con las sugerencias de los demás.
- **Que promueva la presentación pública del trabajo:** cuando comunican los resultados de su trabajo llegan a una mayor comprensión del sentido del proceso que han seguido.

En esta primera parte del trabajo hemos podido realizar una revisión teórica del T.P que nos ha permitido acercarnos a su propia naturaleza, descubriendo los principios y corrientes educativas que motivaron su aparición y que nos permiten entender hoy mejor el concepto del T.P. En adelante, veremos cómo se concretan estas ideas en la realidad escolar, por medio de la puesta en práctica de un Proyecto en un aula del Segundo Ciclo de Ed. Infantil.

6. DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROYECTO EN ED. INFANTIL

En esta parte del trabajo, presentamos el proceso seguido para la puesta en práctica de un Proyecto en un aula del Segundo Ciclo de Ed. Infantil, en el CEIP El Peral, sirviéndonos de referencia para analizar más adelante cómo se ha llevado a cabo y a qué conclusiones hemos llegado tras su puesta en práctica.

6.1 CONTEXTO EN EL QUE SURGE LA PROPUESTA

El Proyecto que hemos llevado a la práctica se desarrolló en el Colegio El Peral, con un grupo de alumnos del Segundo Ciclo de Ed. Infantil, de edades comprendidas entre los 5 y 6 años.

Se trata de un Proyecto Interciclo sobre los animales: el curso de 3 años trabaja “Animales Domésticos”, 4 años “Animales Salvajes”, y 5 años “Animales en Peligro de Extinción”.

Nuestro grupo se corresponde con el curso de 5 años, formado por 25 niños y niñas, de los cuales dos de ellos presentan Necesidades Educativas Especiales (una dislalia evolutiva y un Trastorno General del Desarrollo).

Se trata de un grupo muy participativo, creativo, habituado a experimentar, trabajar en grupo y resolver tareas de manera autónoma, que participa de manera activa en su aprendizaje bajo la orientación de la maestra. Todas estas cualidades han permitido que el proyecto adquiriera mayor sentido para ellos, al sentirse realmente protagonistas del mismo.

El Proyecto se ha planteado en el último trimestre del curso, con una duración estimada de un mes y medio. No obstante la propuesta que presentamos en este trabajo corresponde a las dos primeras semanas del Proyecto (tiempo presenciado en el Practicum).

La elección de este contexto ha estado motivada por la realización del Practicum en el Centro citado, y la invitación de la maestra a colaborar en la elaboración y puesta en práctica del proyecto trimestral a modo de actividad formativa.

Una particularidad de este proyecto respecto a otros, es su combinación con el trabajo en el aula de la metodología de los “Rincones Rotativos”, los niños trabajan la actividad por grupos y cada uno cambia/rota de rincón (actividad) hasta lograr completar todas a lo largo de la jornada.

La temática propuesta para el proyecto, son los “*Animales en Peligro de Extinción*” y su elección ha obedecido a tres motivos principales:

- **Curricular:** se inserta dentro del currículo de Ed. Infantil, de manera concreta en el Área de Conocimiento del Entorno, y desde un enfoque globalizado se trabajan los objetivos y contenidos de las tres áreas.
- **Motivación e interés del alumnado:** desde edades muy tempranas, los animales despiertan curiosidad en los niños, viéndose acrecentada por el acceso que tienen en su entorno a libros, enciclopedias, películas, Internet, zoológico, etc.
- **Relevancia social:** la necesidad de que el niño conozca una realidad preocupante en la sociedad de nuestros días, como es el fenómeno de la extinción, y perciba en qué medida interviene la acción humana en ella y cómo se puede actuar para frenarla. Esto nos lleva necesariamente a sensibilizar a los niños sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y promover acciones para su conservación.

6.2 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Primeramente enmarcaremos la propuesta didáctica según los objetivos, contenidos y el eje temático que orientan el Proyecto, con el fin de aportar datos significativos que faciliten una posterior comprensión en el análisis de la práctica.

Los **objetivos didácticos** que nos propusimos alcanzar en el Proyecto fueron los siguientes:

- Reconocer el nombre de los animales en peligro de extinción.
- Reconocer las características, el hábitat y la relación que tienen con el medio los animales en peligro de extinción.
- Reflexionar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente para que no ocurran situaciones como la de estos animales.
- Relacionar lo que sabía y lo que han aprendido sobre cada animal en peligro de extinción.
- Representar gráficamente los animales en peligro de extinción y los peligros que les amenazan.

- Iniciarse en el manejo de material relacionado con la exploración: brújula, mapa, cinta métrica, lupa y cámara.
- Evocar y representar la vida de los animales en peligro de extinción.
- Observar con atención cómo se comportan y qué aspecto tienen los animales en peligro de extinción, realiza hipótesis y formula preguntas.
- Organizar la información obtenida de los animales en un mapa mental.
- Mostrar interés y disfrutar con la lectura de libros relacionados con los animales en peligro de extinción.
- Colaborar en la aportación de ideas para impedir que los animales se extingan.
- Rechazar actitudes irrespetuosas con los animales y su hábitat.
- Escuchar y valorar las aportaciones que hacen los compañeros al conjunto de la clase.
- Cooperar con los compañeros en la realización de actividades conjuntas.

Los **contenidos** que hemos propuesto en nuestro Proyecto, que a su vez se relacionan directamente con los contenidos de las distintas áreas del currículo de Educación Infantil que aparecen en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, conformarán el contexto en el que se desarrollen los objetivos anteriormente citado. Son los siguientes:

- Acercamiento al significado de la expresión “estar en peligro de extinción”: qué es, por qué se produce, qué consecuencias tiene.
- Reconocimiento de los animales en peligro de extinción: la ballena, el gorila, el oso polar, el pingüino, el puma, el águila imperial, el oso panda, el lince.
- Interés por explorar las características de estos animales, su hábitat, su relación con el medio y sus necesidades.
- Tomar conciencia de la problemática actual de la extinción y sus consecuencias.
- Adaptación de la conducta de los seres humanos para prevenir la situación de los animales en peligro de extinción: Actitudes de cuidado y respeto por la conservación del entorno.
- Desarrollo de las rutinas de pensamiento: “qué veo-qué pienso-qué me pregunto”, a partir de la información recogida sobre los animales en peligro de extinción.

(*) Se pueden ver todos los elementos y su relación con los objetivos y contenidos del currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en nuestra comunidad, en el ANEXO 1 (Págs. 5-9).

Estos objetivos se han alcanzado por medio del conjunto de actividades y experiencias vividas en el aula. El último objetivo no se planteó, pero surgió a partir de una dinámica sobre Rutinas de pensamiento que se introdujo en la fase de documentación. Al comprobar que esta rutina respondía a una de las principales metas del T.P que es la de “favorecer que el alumno piense sobre aquello que aprende”, decidimos incorporarla en la estructura del Proyecto.

Resultó más sencillo lograr estos objetivos durante el Proyecto, gracias a una **pregunta-guía** que daba sentido aquello que hacían los niños en clase: *¿Cómo podemos ayudar al explorador Enrique a averiguar qué animales están desapareciendo y explicarle por qué razón?*

Esta pregunta vino motivada por la llegada al Colegio de una carta de un explorador llamado Enrique (Ver Figura 2), en la que contaba a los niños su afán por fotografiar animales por el mundo y el problema que había encontrado a darse cuenta de que los animales se estaban extinguiendo. El reto que les plantea a los niños es que le ayuden a **conocer qué animales están desapareciendo y por qué lo hacen.**

Esta carta suscita muchas ideas, hipótesis y preguntas en los niños, y tras ser comentada, se procede a establecer un compromiso de ayuda a Enrique (Ver Figura 3). Entre todos se consensua cuál es la misión que nos propone Enrique y la maestra lo concreta en tres objetivos claros y precisos, que los niños escriben y firman:

- *Ayudar a Enrique*
- *Cuidar el medio ambiente*
- *Proteger a todos los animales*

El compromiso lo firman todos los niños y se les anima a escribir un mensaje a Enrique expresando su deseo de ayudar a los animales. Vemos mensajes como: *Llabamos (Ya vamos) a ayudarte Enrique, Muchos besos a los animales, Cuidar los animales, Queremos ayudarte, Qiero (Quiero) encontrar animales.* Lo cual demuestra si han entendido el objetivo que nos planteamos y se otorga importancia a las sensaciones que despierta en ellos el proyecto.

Estos objetivos y la carta se colocan en la clase para que los niños puedan recordarlos y no olviden para qué llevamos a cabo el Proyecto. En adelante, las actividades que realizaron siempre tuvieron como referencia y punto de partida estos objetivos.

A continuación mostraremos en la Tabla 3 **la secuencia que ha seguido el Proyecto**, para tener una visión general de los pasos que se han ido dando en su configuración:

FASE DE PREPARACIÓN	Planificación docente del proyecto (objetivos, recogida información, dossier profesorado, esquema o trama conceptual, etc.)
	Motivación e Interiorización del tema del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> - Decoración del aula - Introducción del eje temático
	Actividades sobre Enrique el explorador (manejamos herramientas de explorador)
FASE DE DESARROLLO	Recogida de ideas previas sobre cada animal
	Mural con la red de preguntas (qué sabemos y qué aprenderemos)
	Actividades sobre cada animal
	Lapbook individual con mapas mentales sobre lo aprendido de cada animal
FASE DE COMUNICACIÓN (Esta fase no se ha podido completar en la propuesta que presentamos.	Exposición pública en el Colegio del material elaborado en el Proyecto.
	Exposición del Lapbook de clase sobre los animales que contiene lo aprendido en el proyecto.

Tabla 3: Fases del Proyecto “*Animales en Peligro de Extinción*” (elaboración propia a partir de las fases de La Cueva, La Cueva, 1998 y Pozuelos ,2007).

Resulta necesario señalar que estas fases no se han llevado a cabo de manera rígida. Por el contrario, los tiempos han estado marcados por el proceso de indagación que se ha desarrollado en el aula. Dimos mucha importancia a la **fase de Preparación**, porque consideramos que los niños necesitaban tiempo para introducirse en el proyecto y hacerlo suyo, lo cual implicaba: no dar toda la información de una vez sino organizarla en distintas sesiones y permitir que los niños pensaran y expresaran las ideas que les surgían al respecto, experiencias, etc.

En cuanto a la **fase de Desarrollo** se ha ido articulando en torno a la temática de Enrique (les daba pistas y mandaba fotos o vídeos) aportando una coherencia interna al Proyecto. Hemos preferido trabajar cada vez un animal de los que expusimos en el mural de clase, a lo largo de distintas sesiones, para que los niños centraran su atención. Cada animal se ha trabajado por medio de actividades globalizadas que nos permitían profundizar en aquello que íbamos descubriendo de cada animal y dar respuesta a la pregunta de Enrique de por qué desaparecen. Las sesiones se han alargado en función del interés de los niños y de las posibilidades que nos ofrecía el material recogido, aproximadamente tres sesiones cada animal. Al terminar cada animal, se recordaba lo aprendido sobre los anteriores.

La **fase de Comunicación** no se pudo completar durante el tiempo del Practicum, en el que colaboré con el proyecto. No obstante, la profesora se proponía exponer en los pasillos del colegio para los padres y demás alumnos y profesores todo el material que los niños habían ido recabando y elaborando sobre los animales en peligro de extinción. Y junto con esto, los niños terminarían por completar el Lapbook de clase y su propio libro de los animales donde habían reflejado el proceso de aprendizaje llevado a cabo mediante mapas conceptuales.

Esta secuencia didáctica se ha llevado a cabo gracias a la **metodología del Trabajo por Proyectos** que hemos seguido. Además en el Proyecto hemos introducido dos estrategias didácticas nuevas que nos han permitido alcanzar con mayor facilidad los objetivos que nos planteábamos al inicio:

“Rutinas de Pensamiento”

Según Perkins (1997) podríamos definir rutina de pensamiento como un modelo o patrón sencillo de razonamiento que ayuda a los alumnos a aprender a pensar. Las Rutinas de Pensamiento se engloban dentro de la corriente llamada Cultura del Pensamiento, cuyo objetivo es enseñar a pensar. Pretende conseguir un aprendizaje en el que se pone el énfasis no tanto en

los contenidos, sino en los procesos de pensamiento a través de los cuales los alumnos aprenden dichos contenidos, fomentando el pensamiento creativo.

Las razones por las que nos pareció adecuado introducir esta estrategia didáctica fueron las siguientes (Orientación Andújar, 2014):

- La participación activa en las clases al poner en práctica el pensamiento creativo crea una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- La estimulación de la creatividad en el aprendizaje aumenta el vínculo emocional con el mismo.
- El desarrollo de nuestro potencial creativo reforzará nuestra capacidad para hacer frente a los cambios.

Razones que, como ya veíamos, forman parte de los objetivos que pretendemos alcanzar con el Proyecto. Concretamente, pusimos en práctica la Rutina llamada “**VEO-PIENSO-ME PREGUNTO**”. Su finalidad es *ayudar a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones reflexivas, así como a estimular la curiosidad y preparar el camino para la investigación* (Colegio Divino Maestro-Madrid).

Para ello se parte de la observación de una imagen, vídeo, fotografía, etc. y se realiza las siguientes preguntas:

1. *¿Qué ves?*
2. *¿Qué piensas de eso que ves?*
3. *¿Qué te preguntas?*

Las respuestas de los niños se organizan en una tabla para que puedan observar su proceso de pensamiento.

Esta rutina se ha llevado a cabo en nuestro Proyecto en los primeros momentos de la fase de preparación y documentación. La finalidad era que los niños comenzaran a observar (documentales, fotografías, etc.) los animales en extinción y a partir de ahí, fueran capaces de realizar interpretaciones y razonamientos que les llevaran a realizarse nuevas preguntas. Es decir, pretendía fomentar la indagación y el deseo de aprender de los niños. Al mismo tiempo servía de guía para planificar la secuencia de actividades, tomando como referencia las preguntas que les surgían a los niños.

“Rincones Rotativos”

La otra estrategia didáctica llevada a cabo dentro de la metodología del T.P, son los Rincones rotativos. En ellos, la forma de organizar el espacio escolar así como los grupos de trabajo, se parece a la estrategia pedagógica de los “Rincones de actividad”, no obstante incluye algunos cambios.

Los rincones con rotaciones se basan en *la división del espacio de clase en un número determinado de talleres, en los cuales se realizarán actividades diferentes, pero normalmente relacionadas con el tema que se esté trabajando en ese momento (Quero, 2014, Pág. 1)*. Los alumnos, divididos en pequeños grupos por mesas, realizarán cada vez un taller o actividad distinta, y tras el paso de un tiempo preestablecido por el maestro/a, cambiarán de actividad hasta que finalmente todos hayan completado todas.

En los rincones se trabajan varias actividades que exigen la puesta en práctica de distintas competencias y destrezas en los alumnos, y que se encuentran en relación directa con el hilo conductor de Proyecto (actividades significativas). Se trata de actividades individuales y grupales, y en ellas la estructuración que hace el docente suele ser bastante abierta, para fomentar un **aprendizaje colaborativo** que necesita de mucha más autonomía del grupo.

Este tipo de estrategia didáctica favorece el T.P al crear espacios para que los niños investiguen libremente y construyan juntos sus aprendizajes, siempre bajo la orientación y supervisión del maestro/a. En nuestra figura de docentes, nos hemos encargado de dinamizar los rincones, dar autonomía y observar las situaciones de aula para recoger información que nos permitiera reajustar la intervención educativa.

La metodología del T.P favorece la **atención a la diversidad**, al responder en el aula a la diversidad de intereses, necesidades y ritmos de los alumnos.

El grupo con el que desarrollamos el proyecto tiene dos niños con NEE (un Trastorno General del Desarrollo y una Dislalia evolutiva) que precisan de atención especializada fuera del aula (P.T y A.L). Para atender a sus necesidades en el aula se han seguido los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, y se ha realizado un refuerzo basado en una mayor atención y seguimiento a los procesos de aprendizaje, y la adaptación de las tareas escolares en uno de los casos. Asimismo, el trabajo en rincones rotativos, en pequeños grupos con actividades que aceptan distintos niveles de consecución, ha permitido llevar a cabo una atención más individualizada con los niños y ha dado lugar a la convivencia de distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Atendiendo al currículo educativo que regula la etapa de Ed. Infantil, **ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Ed. Infantil, la evaluación del Proyecto será global, continua y formativa y la observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.** Por ello la evaluación que se llevó a cabo fue:

- **Una evaluación inicial:** por medio de la recogida de ideas previas de los niños acerca del tema que vamos a tratar, su interés por trabajar los animales en peligro de extinción.
- **Una evaluación formativa:** Se reajustará continuamente la planificación propuesta y los recursos metodológicos, a partir de la revisión de la práctica y de nuevos intereses que surjan en los alumnos en el transcurso del proyecto.
- **Una evaluación sumativa:** donde se recogerá por medio de un informe las observaciones más relevantes sobre el grado de adquisición de los objetivos generales.

Además, **la evaluación será continua:** se seguirá el proceso de los alumnos en todas las situaciones educativas del Proyecto, analizando tanto los logros como las dificultades que puedan tener. Esto se hará a través de las producciones de los alumnos y de observación de la puesta en práctica de las actividades planteadas.

Y se llevará a cabo **una autoevaluación** a través de:

- **Portfolio de cada animal en extinción:** en el que recogerán todas las producciones que han realizado para aprender cada animal. Estos trabajos son una representación en papel de aquello que los niños previamente han observado, experimentado, cuestionado, etc., que recoge las ideas que ellos mismos generan al respecto (reflexión).
- **Lapbook de la clase** (libro grande con solapas): que recoge los mapas mentales que han elaborado los propios niños sobre cada animal (Ver Figura 4).
- **Mural ¿Qué sabemos? ¿Qué aprenderemos?:** en el que se anotarán qué saben los alumnos de cada animal ex extinción y las cosas que van a aprender al finalizar el Proyecto, valorando a medida que se lleva a cabo, si se van efectuando esos aprendizajes (Ver Figuras 5 y 6).

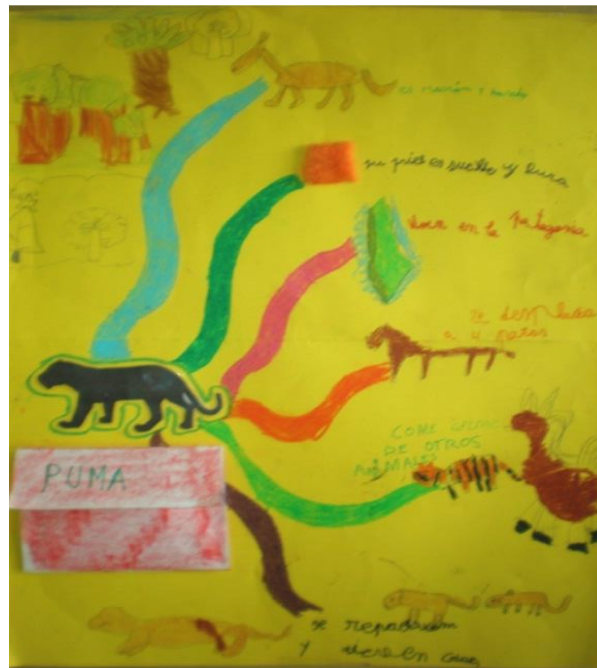
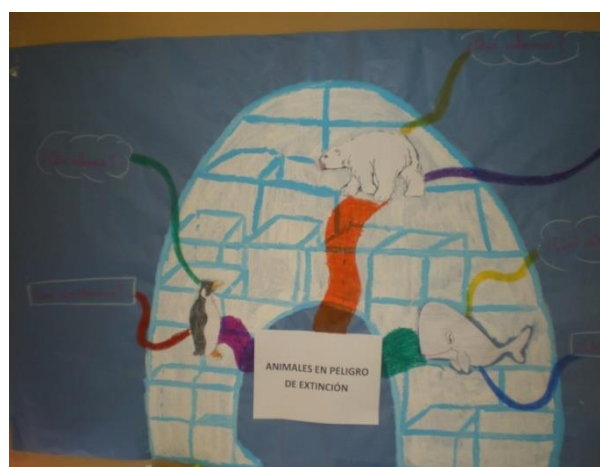
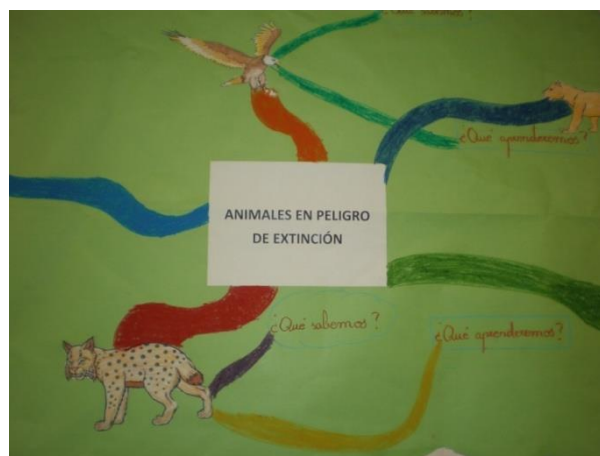


Figura 4: Solapa del Lapbook de clase.



Figuras 5 y 6: Mural ¿Qué sabemos? ¿Qué aprenderemos? Animales en la tierra y en el agua.

Las técnicas e **instrumentos de evaluación** que emplearemos para llevar un seguimiento del proceso de los niños durante el Proyecto será:

- **Observación sistemática - Diario de campo**

En él recogeremos aquello que sucede en el aula (comportamientos, diálogos, aportaciones, interacciones, etc.) con los alumnos, en el contexto de las actividades propuestas en el Proyecto. También anotaremos cómo se han desarrollado las actividades y qué mejoras se pueden incorporar para tener en cuenta en las próximas intervenciones.

- **Análisis de las producciones de los alumnos:** Producciones plásticas anteriormente citadas.

- **Intercambios orales con los alumnos**

Haremos un seguimiento de las manifestaciones espontáneas de los alumnos durante el Proyecto (ideas, experiencias, intereses, descubrimientos, etc.), poniendo especial atención a dos momentos concretos:

- La asamblea: tendremos en cuenta las respuestas que den a las preguntas realizadas en la asamblea: razonamientos, preguntas, interpretaciones, dudas, etc.
- Los rincones rotativos: atenderemos a los intercambios entre los miembros del grupo en cada rincón.

Concretamente los **criterios de evaluación** que hemos tenido en cuenta durante el Proyecto, para reconocer si se han cumplido los objetivos didácticos que propusimos al inicio, son los siguientes:

- Identifica el nombre de los animales en peligro de extinción y su imagen.
- Conoce las características, el hábitat y la relación con el medio que tienen los animales en peligro de extinción trabajados, y reconoce las principales diferencias entre unos y otros.
- Es consciente de la importancia del cuidado apropiado del medio ambiente para que no ocurran situaciones como la de estos animales.
- Relaciona lo que sabía y lo que ha aprendido sobre cada animal en peligro de extinción.
- Representa gráficamente los animales extinción y los peligros que les amenazan.
- Se inicia en el manejo de material relacionado con la exploración: brújula, mapa, cinta métrica, lupa y cámara.
- Evoca y representa la vida de los animales en peligro de extinción.

- Observa con atención cómo se comportan y qué aspecto tienen los animales en peligro de extinción, realiza hipótesis y formula preguntas.
- Organiza la información obtenida de los animales en un mapa mental.
- Atiende y disfruta con la lectura de libros relacionados con los animales en peligro de extinción.
- Colabora en la aportación de ideas para impedir que los animales se extingan.
- Rechaza actitudes irrespetuosas con los animales y su hábitat.
- Escucha y valora las aportaciones que hacen los compañeros al conjunto de la clase.
- Cooperar con los compañeros en la realización de actividades conjuntas.

6.3 ESQUEMA DE LAS SESIONES QUE INTEGRAN EL PROYECTO

A nivel organizativo, el Proyecto se ha articulado en torno a una serie de sesiones en las que podemos reconocer una estructura muy similar, que es la siguiente:

(*) Las sesiones completas se pueden ver en el ANEXO donde está desarrollado todo el Proyecto.

A) Decoración al inicio del Proyecto

El Proyecto comienza con la decoración del aula. El ambiente recreado en la clase es de la selva, que recuerda al hábitat de los animales en peligro de extinción que vamos a trabajar (Ver Figuras 7 y 8). Los alumnos colaboraron en la decoración con las maestras (aunque nos hubiera gustado que intervinieran más pero debido a la falta de tiempo no fue posible). Mientras veían como el aula se iba transformando, era habitual que los niños generasen distintas ideas:

“Los animales en extinción son aquellos que quedan pocos”,

“Qué pena que mis animales favoritos sean los que ya no quedan”

” ¿De qué color son las ballenas?”, etc.

Y cuando vieron colocados los murales de los animales muchos lo observaban y comentaban con sus compañeros:

“El puma es el más rápido de todos”. “No, es el águila”.

“Yo elijo ser el gorila”.

“¿Sabes que vi dos pumas en Cabárceno?”.

“Eso es un guepardo”.

(*) Notas recogidas en el diario de campo durante el periodo de Prácticas.



Figura 7: Decoración entrada



Figura 8: Decoración del aula

B) Introducción y Recogida de ideas

El primer momento de la sesión suele dedicarse a recordar cuál era la misión que teníamos con Enrique y qué pasos habíamos ido dando.

Cuando se comienza a trabajar un nuevo animal, se proyecta una fotografía que ha hecho Enrique de un paisaje y a partir de alguna pista (mensaje, pluma, huellas, etc.) los niños tienen que imaginar qué animal ha desaparecido ahí.

Los niños elaboran por grupos una ficha en la que reflejan lo que saben sobre ese animal. (Ver Figura 9).

Completamos el mural de los animales con aquello que sabemos y lo que nos gustaría aprender sobre el nuevo animal (Ver Figura 10).

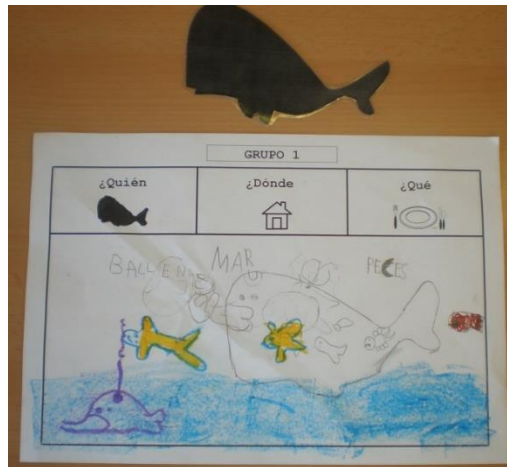


Figura 9: Ficha de apoyo para la recogida de ideas previas

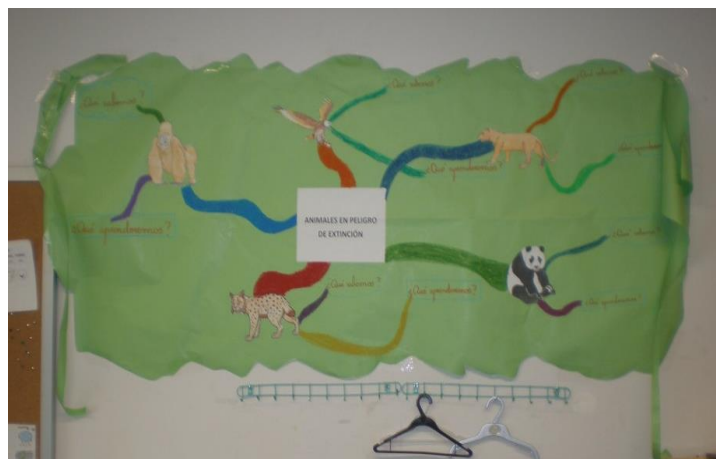





Figura 10: Mural “¿Qué sabemos / ¿Qué aprenderemos?”

C) Observación y Documentación

Para acercar a los niños a la idea de un animal real y que dispongan de información sobre la que trabajar, se lleva a cabo una actividad de observación del animal: por medio de un documental, una presentación con fotografías, un libro, etc. A la vez, la maestra propondrá una dinámica dirigida a que los niños presten atención a aquello que ven y piensen sobre ello.

D) Cuestionamiento y Reflexión

Durante el momento de la Observación y Documentación, se introduce una dinámica que permite a los niños pensar en lo que ven y actuar sobre esos pensamientos: inventando, haciéndose preguntas, razonando, etc. Esta dinámica se llama “Rutinas de Pensamiento”, concretamente la rutina “**VEO-PIENSO-ME PREGUNTO**” (Ver Figura 11).

VEO-PIENSO-ME PREGUNTO		
		

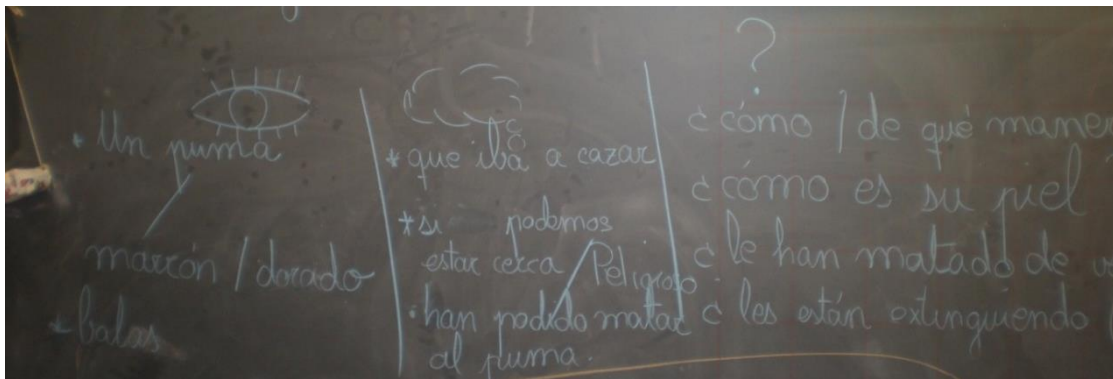


Figura 11: Rutina de Pensamiento “Veo-Pienso-Me pregunto” sobre documental del puma.

También pusimos en práctica otra rutina de pensamiento llamada C.S.I (Color-Símbolo-Imagen). Los niños vieron un vídeo de una ballena con su cría y después tenían que decir:

- Qué **color** pondrían a lo que habían visto: dijeron el azul porque les recuerda al mar.
- Qué **símbolo** (forma geométrica) pondrían: dijeron el círculo.
- Qué **imagen** les suscitaba: una ballena.



Figura 12: Esquema rutina “Color-Símbolo-Imagen”.

E) Aplicación de los conocimientos: Trabajo por Rincones con Rotaciones

A continuación se da comienzo a la explicación de las rotaciones que van a trabajar todos los grupos, y los niños trabajan sobre aquello que han visto, pensado y reflexionado.

Se realizan cuatro rotaciones, en las que se llevan a cabo actividades relacionadas con el animal que se estaba trabajando anteriormente, o bien, se combina con actividades del método (matemáticas, lectoescritura, etc.).

Los niños trabajan de manera autónoma y nosotras les indicamos el material que deben emplear. Nos colocaremos en el rincón en el que se precise mayor ayuda u orientación, procurando siempre supervisar el trabajo que realizan todos los grupos. Los niños a medida que van terminando su tarea acuden a la maestra para enseñarle su trabajo. Al cabo de 20 min aproximadamente mandamos recoger el material y rotamos de actividad (siempre en el mismo sentido, para que los niños puedan saber por sí solos qué tarea les toca).

Un ejemplo de rincones rotativos sería:

- Elaborar un Mapa mental sobre el puma con lo que hemos observado en el vídeo. (Ver Figura 13).
- Dibujar distintas huellas de puma y medirlas, comparar sus tamaños, ver a qué equivalen (Ver Figura 14).
- Dibujar, a partir de lo que vimos en el documental, por qué se están extinguiendo los pumas, poniendo de título al dibujo: “Animales en peligro de extinción” (Ver Figura 15).
- Jugar a imitar a pumas y liebres, moviéndose por el aula y reproduciendo la técnica del acecho del puma (Ver Figura 16).



Figura 13: Rotación - Mapa mental del puma.

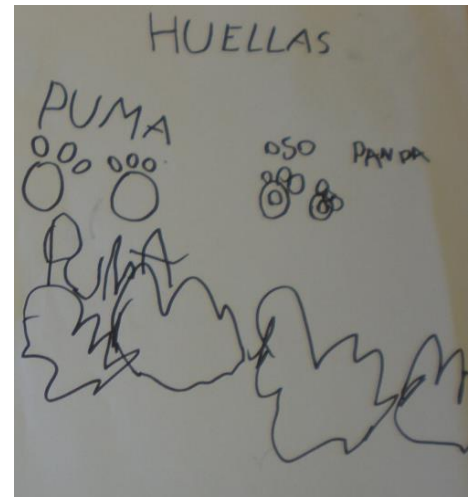


Figura 14: Rotación – Huellas del puma, Comparación de huellas.



Figura 15: Rotación - El puma en peligro de extinción.



Figura 16: Rotación – Juego “Somos liebres y pumas”.

F) Lectura y repaso de conocimientos

Son de gran utilidad el material y los libros que los niños traen al aula sobre los animales en peligro de extinción. A menudo, destinamos el momento final de la jornada para leer uno de estos libros con todo el grupo. Es un momento de mayor calma, en el que los niños se sumergen en la lectura que están escuchando. Muchos de estos libros incluyen curiosidades de los animales que estamos trabajando y crean mucho interés y asombro en los niños. También participan, haciendo aportaciones sobre experiencias a las que les remite, haciendo preguntas, etc. Es un momento en el que por medio de la lectura (documentación), la profesora fomenta el interés de los niños por seguir explorando estos animales y lo que sucede con ellos.

(*) Todos estos tiempos que forman parte del esquema general de una sesión, han variado en ocasiones en función de la situación del aula: intereses y necesidades de los niños, clases de especialidades, celebración de días festivos, excursión, etc. No obstante, este ha sido el modelo de trabajo seguido durante el Proyecto.

7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO

Una vez descrita la experiencia del T.P trasladada al aula, queremos ahora llevarla a un terreno más reflexivo y exponer qué resultados o conclusiones hemos obtenido con la puesta de práctica de esta propuesta didáctica.

7.1 REFLEXIÓN SOBRE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA DEL PROYECTO

Previamente al inicio del proyecto, llevamos a cabo un trabajo de documentación sobre el Trabajo por Proyectos reconociendo cuáles eran los principios que lo sustentaban. La realización de la puesta en práctica del Proyecto, a continuación, nos ha permitido comprobar qué relación surgía entre la teoría y la práctica, valorando la necesidad de una y otra como referentes de la práctica educativa en el aula.

Durante la planificación del Proyecto, recopilamos información sobre la temática que queríamos proponer a los niños y estructuramos en una trama conceptual la relación de esos contenidos, destacando aquellos puntos en los que se debería incidir en función de los objetivos a alcanzar. Se puede ver en ANEXOS (Págs. 42 y 43).

Una vez comenzado el Proyecto, –nos dimos cuenta de la ayuda que suponía esta primera documentación y relación de contenidos, para saber de qué manera plantear y orientar el proyecto y no perder de vista los objetivos. No obstante, según avanzábamos vimos necesario modificar la planificación inicial, con el fin de ajustarla a los intereses y situaciones surgidas en el aula.

En cuanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje, nos dimos cuenta de que debían ajustarse al ritmo del aula y a la “necesidad de conocer” del alumnado. No tenía sentido planificar actividades cerradas, había que dar tiempo para despertar el interés de los niños por la temática y crear espacios y cauces para su participación, logrando que hicieran suyo el Proyecto y se involucraran.

Realizamos una propuesta de actividades excesivamente programada, centrada en los contenidos que queríamos trabajar más que en el significado que esas actividades aportarían a nuestro Proyecto para resolver la pregunta-guía del explorador.

Teníamos pensado trabajar primeramente todos los animales en extinción de manera general para después profundizar en cada uno. Pero esto resultó ser una idea muy desacertada, ya que la presentación de mucha información a los alumnos hará que les resulte difícil llegar a su comprensión y perderán el interés por el Proyecto. Por este, motivo, decidimos ir trabajando de uno en uno los animales del Mural y dedicar el tiempo necesario para que los niños indagaran el animal y las causas de su desaparición, cómo nos pedía Enrique en su carta.

En el Proyecto, no es tan importante el contenido de la actividad que plantees como el significado que aporte a los niños, y para ello es necesario, como decía Pozuelos (2007) dar *un tiempo suficiente de modo que se asegure, con ello, un discurrir ordenado y coherente de experiencias y conocimientos* (Pozuelos, 2007, Pág. 16).

Si hacemos referencia al “currículo oculto” en el Proyecto, que según Carrillo (2009) consiste en que *el alumnado y profesorado componen un grupo vivo, social en el cual se producen deseos, expectativas, sentimientos, intereses o conflictos, pudiendo ser estos previstos o no, explícitos o no. A partir de esta interacción se producen efectos a corto, medio o largo plazo, sobre los modos de sentir, actuar e incluso pensar de los alumnos y alumnas* (Carrillo, 2009, Pág. 2), descubrimos que en el T.P adquiere una importancia vital, porque despierta la motivación por aprender de los niños, creando lazos con el proyecto, y da lugar a lo imprevisto y espontáneo, lo que enriquece el Proyecto.

Este currículo oculto, como decíamos precisa de la interacción con el alumnado. En el aula, hemos observado como en distintos momentos y actividades se ha dado “voz” al niño, haciéndolo protagonista del Proyecto: momentos para pensar, hacer aportaciones, explorar sus capacidades, interactuar con los demás, sentir el deseo de aprender, realizar descubrimientos, experimentar, ser consciente de sus aprendizajes, compartir aquello que traen de casa, etc. Tal como mencionábamos en la noción de “proyecto” dada por Kilpatrick, el Proyecto permite introducir en el currículo un formato más abierto a la intervención directa de los alumnos en su aprendizaje (Pozuelos, 2007).

El aprendizaje significativo ha sido otro elemento esencial dentro del proyecto. Siguiendo el principio pedagógico de Dewey, hemos comprobado como en el aula la introducción de nuevos

aprendizajes siempre está sujeta al conocimiento previo del alumnado, que es resultado de sus experiencias vitales ligadas a su entorno inmediato (en el colegio, en casa, viajes y excursiones, etc.). Para ello era necesario escuchar a los niños y ponerse en su lugar (partíamos de lo que iban descubriendo en el Proyecto sobre los animales en extinción), para desde ahí proponer e impulsar nuevos aprendizajes.

Asimismo, la significatividad del Proyecto, también deriva de la introducción de dinámicas para enseñar a pensar como han sido las Rutinas de Pensamiento. Gracias a la interiorización de esta rutina los niños eran capaces de pensar sobre la información que recibían y actuar sobre ella. Es decir, se conseguía pasar de la transmisión a la construcción de significados.

Han posibilitado llevar a cabo la secuencia de fases que caracteriza el T.P: documentarse-pensar-reflexionar-aplicar-comunicar. Aprender a aprender se convierte en el objetivo, trabajando una competencia que los alumnos podrán aplicar en adelante para construir sus conocimientos y realizar un aprendizaje crítico y creativo. Como ya vimos, Dewey, Kilpatrick y Freinet con su “método de investigación”, defendían la función que tiene la escuela de favorecer un ambiente que promueva el pensamiento reflexivo del niño (la curiosidad, la disposición a explorar el ambiente, a realizar hipótesis sobre consecuencias de los actos, a investigar lo desconocido, etc.), por medio de la acción.

Durante el Proyecto, también hemos podido observar cómo se da la transferibilidad de aprendizajes. En clase hemos trabajado de manera transversal actitudes y valores: la importancia de cuidar y proteger a los animales para evitar que se extingan. Un día en el recreo vimos a un grupo de niños que creaban un refugio para las hormigas: les proveían de comida, agua, un techo con hojas, etc. Es decir, cuando los niños entienden la funcionalidad y trascendencia de los aprendizajes son capaces de aplicarlos a otros ámbitos. Como afirmaba Kilpatrick sólo seremos capaces de afrontar con mayor eficiencia nuevas situaciones si los significados que obtenemos de la experiencia son explicados y extendidos (generalizados) (Kilpatrick, 1967).

La flexibilidad del Proyecto en el desarrollo y secuenciación de las actividades, ha permitido adaptarlo al modo de conocer de los niños. Como hemos visto con el mural, la recogida de ideas previas y las rutinas de pensamiento, se parte de cómo ve el niño el mundo de manera global para llegar a un análisis de las partes. Se corresponde así con el principio de globalización planteado por Decroly: donde el niño finalmente logrará una síntesis que reintegre estas partes de forma articulada, siguiendo una estructura (Dubreucq-Choprix y Fortuny, 1988). A este punto también ha contribuido la organización de la información en mapas mentales, lo que permitía a los niños percibir las relaciones entre los aprendizajes.

Para el alumnado el proyecto resulta atractivo porque lo involucra activamente, y las actividades que emprenden poseen un valor intrínseco, sin ser simples actividades rutinarias. Por ejemplo: los niños veían y reflexionaban sobre un documental del puma para conocer su comportamiento, entender que es un ser vivo, preguntarse por qué está amenazado y valorar por qué debe protegerse, etc. Dewey decía: *deben de excluirse las actividades meramente triviales, las que no tienen otra consecuencia que el placer inmediato que produce su ejecución* (Dewey, 1989, pág. 184).

El valor de las actividades reside también en su capacidad para dar respuesta al problema planteado en el Proyecto. De este modo, el deseo de *ayudar a Enrique a averiguar qué animales desaparecían y por qué*, ha permitido poner a los niños en la necesidad de aprender sobre el fenómeno de la extinción y el cuidado de medio ambiente. Vimos como Célestin Freinet, añadía que esta necesidad de saber nace *del obstáculo, de la discontinuidad de la evidencia, de la falta de comprensión y de la búsqueda de lo que permitirá comprender (...)*.

Por otra parte, durante el Proyecto hemos considerado el error parte del proceso de indagación y aprendizaje del niño, sin descalificar ningún tipo de aportación de los niños al proyecto: *Para que esta indagación sea eficaz, ella misma no puede estar libre de error* (Legrand, 1993, Págs. 9-10). Lo importante era que los niños elaboraran respuestas argumentadas, basadas en la flexibilidad de los niños para utilizar de manera significativa los conocimientos tratados a lo largo del proyecto (Pozuelos, 2007).

La indagación, empleada como recurso principal para aprender en el Proyecto, daba como resultado la inclusión en el aula de errores, contradicciones, dudas, descubrimientos y razonamientos de los niños, generándose un intercambio entre todo el grupo. Unido al trabajo por rotaciones en rincones, se ha producido un aprendizaje compartido que enriquecía el aprendizaje personal. Por ej. Un niño no sabía escribir águila y otra niña de su mesa se lo deletreaba; otro grupo discutía sobre qué animal en extinción sería más veloz, etc. Coincide con la definición que hacían López y Lacueva (2007) del Proyecto como una iniciativa que llama a la labor colaborativa en el aula.

En oposición a los modelos tradicionales de enseñanza, hemos constatado como el T.P estimula un aprendizaje constructivo y significativo en vez de memorístico. Y a su vez permite transformar el conocimiento, es decir los niños inventan, crean según el pensamiento que van generando, no se limitan a reproducir lo observado.

Por medio de una secuencia de enseñanza y aprendizaje que atiende a formas distintas de trabajar los conocimientos como son las Rutinas de Pensamiento o la elaboración de mapas mentales, se ayuda a los niños a pensar sobre aquello que aprenden, a establecer relaciones y manejar la información que les llega. De esta forma, el T.P *persigue la formación de ciudadanos críticos, conocedores de su realidad* (López, A. M y Lacueva, A., 2007, Págs. 581-582).

Como podemos apreciar, muchos son los aspectos del T.P en los que la teoría confirma la práctica y viceversa. Esto es posible gracias a la afinidad del Trabajo por Proyectos con el modo de trabajar en Ed. Infantil, pues fomenta una manera de organizar la experiencia escolar que acoge lo que pueda surgir en el aula y da importancia a la intervención del alumnado. Los principios teóricos que sustentan el T.P se basan en la observación y estudio del niño (cómo se desarrolla, cómo aprende, cómo se relaciona, etc.) y de la práctica docente (qué consecuencias tiene, qué relaciones se dan, qué aprendizajes se desarrollan, etc.), lo que les permite proyectar cuáles serían las mejores condiciones para educar al niño dentro del contexto educativo.

Al mismo tiempo, hemos visto como las corrientes educativas surgen habitualmente para dar respuesta a las necesidades sociales encontradas y por extensión a las deficiencias del sistema de educación, promoviendo la evolución. Esto quiere decir, que el T.P es una opción factible en la educación de nuestros días debido a que prepara al alumno para la sociedad en la que vive y trata de superar errores perpetuados en el pasado. Son muchas las razones que nos llevan a creer en eficacia del Trabajo por Proyectos para promover el tipo de educación que demanda la sociedad actual y los avances realizados en el ámbito pedagógico.

8. CONSIDERACIONES FINALES

En esta última parte del trabajo, nos gustaría realizar una revisión de los aspectos que han sido susceptibles de mejora durante la puesta en práctica del Proyecto, así como plantear cuáles han sido los elementos clave que han promovido en mayor medida el éxito del T.P

8.1 ASPECTOS DE MEJORA DEL PROYECTO

En el transcurso del Proyecto que hemos ido elaborando, nos hemos dado cuenta de la necesidad de introducir ciertas reformas en alguno de los aspectos para conseguir mejorar la práctica:

En lo que respecta a la **planificación del Proyecto** y secuencia de conocimiento a seguir, debimos adoptar una postura más flexible teniendo en cuenta:

- La red de preguntas elaborada al comienzo, para permitir al niño relacionar y ordenar los contenidos que iba aprendiendo.
- La reflexión sobre la práctica en el aula (aportaciones, conclusiones, preguntas).

Del mismo modo, nos dimos cuenta de la importancia de **trabajar con las ideas de los alumnos** no sólo al inicio del Proyecto sino a lo largo de éste, ya que las ideas de los niños evolucionan y no podemos olvidar que ese es nuestro punto de partida. Al plantear actividades basadas en la exposición de nuevo contenido sin que este conecte con las ideas de los niños, corremos el riesgo de basar nuestra enseñanza en la simple transmisión de conocimiento, que carece de significado para los niños.

En este sentido considero que mi gran fallo cuando iniciamos el Proyecto fue plantear actividades sin prestar atención a si estas discurrían en consonancia con las ideas y aprendizajes que se iban generando en el aula, por lo que se trataba de actividades afines con el tema trabajado pero sin una significatividad real dentro del Proyecto en el que estaban envueltos los niños.

El constructivismo que define el modo de aprender en el T.P requería **plantear actividades con un formato abierto**, en el que adquiriría mayor importancia los recursos y materiales que íbamos a facilitar a los niños y la especificación del objetivo de la actividad que el modo en que se desarrollara la misma. Nos dimos cuenta de la diferencia que había en los resultados, observando que en las actividades “abiertas” los niños tomaban diferentes caminos de

aprendizaje, se permitían distintos ritmos, colaboraban, creaban ideas nuevas y descubrían ellos mismos el proceso que les llevaba al conocimiento. Es decir, descubrían el significado que tenía para ellos esa actividad.

Si bien es cierto que la metodología de los Rincones con rotaciones promovía las interacciones entre el grupo y el aprendizaje compartido, no siempre se realizaban actividades grupales con la colaboración de todos, y los grupos siempre estaban formados por los mismos compañeros.

Hubiera sido interesante proponer más actividades que exigieran la contribución de todo el grupo para conseguir una meta común: **el aprendizaje cooperativo**. Esto implicaría plantear la actividad a modo de reto u obstáculo a superar entre todos, de manera que la solución precisara la participación de todos. E igualmente, convendría proponer en este trabajo cooperativo la rotación de los grupos, de manera que los niños aprendieran a trabajar con distintos compañeros dentro del aula.

La preocupación por la planificación de la secuencia de actividades hizo que prestáramos más atención a los aspectos de tipo metodológico y organizativo y nos olvidáramos del cambio que pretendíamos introducir en el tratamiento del currículum con el T.P. Debimos haber creado más espacios en los que se diera oportunidad a los niños de participar en las decisiones sobre el Proyecto: en la temática, la decoración, seleccionar ellos las fuentes para la documentación, etc. Conseguiríamos así **trabajar el currículo desde una perspectiva democrática** y superar el “argumento de autoridad”.

Por último, me gustaría resaltar como aspecto de mejora la importancia de fomentar las habilidades metacognitivas en el proceso de aprendizaje. En nuestro Proyecto hemos creado instrumentos para la autoevaluación de los alumnos (portfolio, mural, etc.), sin embargo estos han servido más para recoger aquello que los niños aprendían que para hacer un seguimiento del propio aprendizaje. Una propuesta hubiera sido elaborar una **rúbrica de evaluación** en la que especificáramos los niveles de logro de las actividades sobre cada animal trabajado, y que los niños pudieran evaluarse y observar con el tiempo cómo evolucionan.

8.2 ELEMENTOS CLAVE DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Durante la puesta en práctica del Proyecto podemos resaltar ciertos puntos que han resultado claves en su desarrollo (Ver Figura 17):

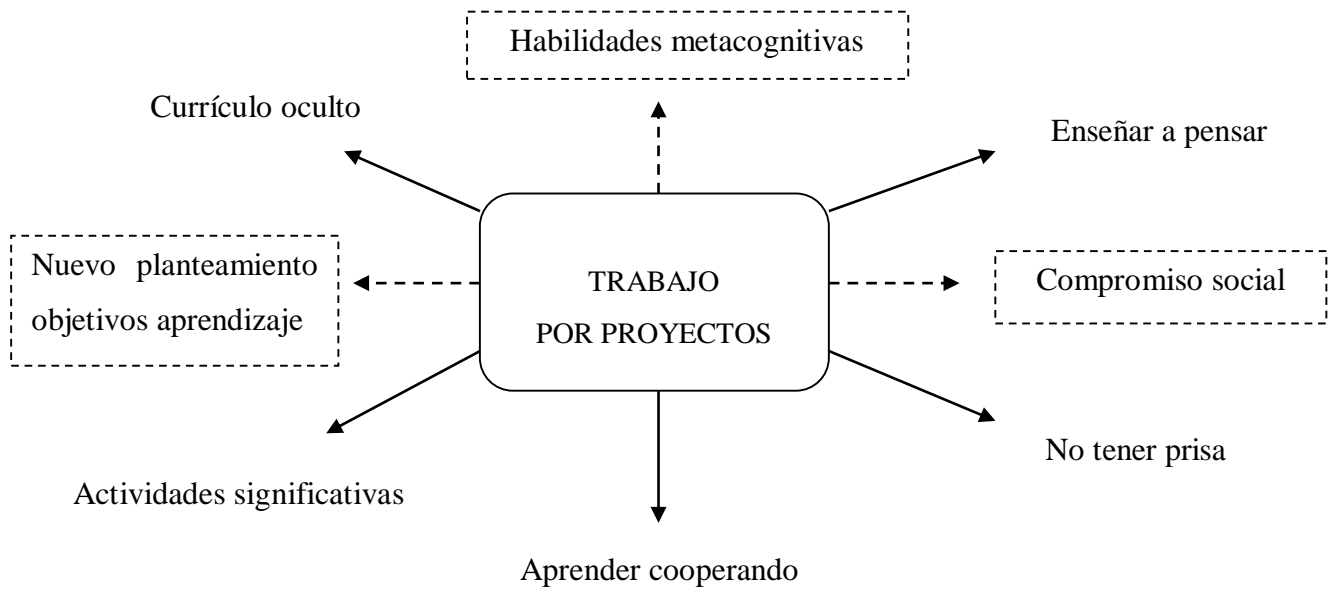


Figura 17: Esquema elementos clave del T.P observados y propuestos (Elaboración propia).

A) Enseñar a pensar

La dinámica de los Proyectos se ve enriquecida al introducir en la enseñanza del currículo una cultura de pensamiento, que establece como meta del aprendizaje enseñar a pensar y como material o medio que nos permite llegar a esa meta, el currículo.

Cuando los alumnos aprenden a pensar adquieren las habilidades necesarias para tener un juicio crítico y un pensamiento creativo. De esta forma, las fases del proyecto adquieren un valor más real y evitan caer en la recepción de contenidos. Para ello se trabaja por medio de rutinas y destrezas de pensamiento, bajo el esquema ver-pensar/reflexionar-investigar/interrogarse. “Enseñar a pensar” posibilita cumplir los objetivos del T.P en la medida en que prepara a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje. (Perkins, 1997)

B) No tener prisa - Llevar a cabo actividades significativas - Aprender cooperando

Estos tres elementos se definen como condiciones necesarias para trabajar por proyectos (Del Pozo, M. y cols., 2011):

- No tener prisa al desarrollar los proyectos es esencial para que los alumnos puedan dedicar tiempo a pensar sobre lo que están aprendiendo.
- Es necesario que el Proyecto ofrezca experiencias reales que motiven a los alumnos y les impliquen en los procesos de pensamiento si queremos que adquieran sentido en su aprendizaje.
- Las interacciones son un elemento central para dar lugar al Proyecto, ya que el proyecto es fruto de las aportaciones de todos, es una reconstrucción cultural.

C) Currículo oculto

Los buenos pensadores no sólo tienen habilidades de pensamiento, sino que tienen algo más (motivaciones, actitudes, valores y hábitos mentales) que son los que determinan el buen uso de las habilidades cuando es necesario (Gallego y Lago, 2012). Por este motivo, la presencia del currículo oculto se hace imprescindible en la práctica educativa en el aula. Son las interacciones entre el docente y los alumnos y entre el grupo de iguales (lo que se vive, se experimenta, se comparte, se transmite y se expresa), las que permiten que el proyecto vaya más allá del aprendizaje de contenidos. Lo que llamábamos “lo imprevisto y espontáneo” frente a lo planificado, constituye el motor del propio proyecto, que renueva la motivación por aprender e involucra a todos en la experiencia educativa planteada.

D) Actitud hacia el compromiso social

Los elementos que venimos nombrando como necesarios dentro del T.P (el currículo oculto, enseñar a pensar, aprendizaje cooperativo), plantean un enfoque socioeducativo. Las experiencias educativas que promueve el T.P *están a favor de la democracia y la ciudadanía participativa, crítica y comprometida con la mejora de la sociedad* (Blanchard, 2014, Pág. 44). Por este motivo, sería provechoso orientar el T.P hacia un fin último de carácter social, de manera que el conjunto de aprendizajes construidos tuvieran como meta algún tipo de compromiso social. Nos conduce así, al aprendizaje-servicio, que consistiría en que los alumnos aplicarían los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de la comunidad (compañeros de la escuela, familias, entidades del barrio).

E) Promoción de las habilidades metacognitivas

La metacognición adquiere un papel importante en el T.P porque invita a los alumnos a reflexionar sobre su propio pensamiento y a construir estrategias de pensamiento como respuesta a desafíos de aprendizaje. En el Proyecto se refleja en la fase de comunicación,

mediante actividades que obligan al alumno a repasar los pasos dados en su aprendizaje y valorar qué estrategias lo ayudaron a enfrentarse a él. La incorporación de recursos para la metacognición obedecería al siguiente motivo: *mientras más involucrados estén los estudiantes en el proceso, más van a retener y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje* (Bottoms y Webb, 1988).

F) Un nuevo planteamiento de los objetivos de aprendizaje

Previamente al inicio del Proyecto, el docente debe planificar y orientar la línea a seguir en el en base a los objetivos marcados. Es en este momento, donde el docente debe preguntarse qué objetivos de aprendizaje debe establecer para sus alumnos acordes con la metodología que se va a seguir. Preguntas que ayudarían a esta reflexión podrían ser (Herman, Aschbacher y Winters, 1992):

- *¿Qué habilidades cognitivas/afectivas y sociales/ metacognitivas importantes quiero que desarrollen mis estudiantes?*
- *¿Qué tipo de problemas quiero que estén en capacidad de resolver los estudiantes?*
- *¿Qué conceptos y principios quiero que los estudiantes sean capaces de aplicar?*
- *¿Tienen los estudiantes acceso fácil a los recursos que necesitan? ¿Saben los estudiantes cómo utilizar los recursos?*

Estas cuestiones podrían ser útiles como orientación para saber qué quiero que los alumnos consigan por medio de la experiencia educativa del Proyecto, y si el Proyecto es el mejor camino para conseguir esos objetivos.

Como consecuencia, en la medida en que tengamos en cuenta todos estos aspectos de mejora dentro del T.P, seremos capaces de llevar a cabo una enseñanza centrada en el niño.

8.3 CUÁL ES LA ESENCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Al hablar de mejora en los proyectos, cabe preguntarse una última cuestión: ¿Los proyectos son una orientación metodológica que cumple con los propósitos educativos vistos en la teoría debido al tipo de planteamiento que se hace del proceso de E-A, nuestra perspectiva sobre la educación, o solo por el hecho de seguir las pautas que exponen cómo se desarrolla un T.P?

La experiencia vivida nos dice que trabajar por proyectos exige “mirar” a la teoría, sobre todo a los principios metodológicos. No obstante, trabajar por proyectos no exige únicamente aprender

el modelo de intervención de esta propuesta sino dar un paso más allá. Durante las prácticas hemos observado cómo para poder entrar en la filosofía de los Proyectos es necesario antes adquirir una visión distinta de lo que es la finalidad de la educación y reflexionar sobre el papel que debe adoptar el docente.

El profesor/a reflejará esta nueva manera de entender la educación, no sólo en los proyectos sino en su proceder habitual en el aula, teniendo presente qué línea educativa orienta su intervención con el alumnado.

Trabajar por Proyectos, como ya decíamos, no es una metodología más o un modelo didáctico, constituye un nuevo planteamiento educativo, y por este motivo, de nada vale seguir las pautas marcadas por expertos en el tema si, en definitiva, seguimos llevando a cabo el mismo modelo de enseñanza: transmisión de contenidos, actividades rutinarias, planificaciones cerradas, dar paso a las aportaciones de los alumnos pero sin que estas tengan una mayor influencia en su aprendizaje, trabajar en grupos pero no de manera cooperativa persiguiendo una meta conjunta, trabajar la globalización mediante la acumulación de contenidos interdisciplinares unidos por relaciones “forzadas”, etc.

También es cierto, que el T.P precisa de la combinación con otras estrategias didácticas para poder crear las condiciones óptimas que permitan a los alumnos satisfacer sus necesidades y alcanzar autonomía para aprender. Estas estrategias deben ayudar a los alumnos a interpretar y reconstruir críticamente la información recibida (enseñar a pensar), y también, y más importante deben fomentar *la predisposición y motivación que le despierte la necesidad de aprender, que sienta necesidad de aprender* (Domínguez, 2004, Pág. 11). Algunos ejemplos que hemos visto han sido: las rutinas de pensamiento, el trabajo por rincones con rotaciones, los talleres, la educación emocional, el aprendizaje cooperativo, etc.

Existe otro componente necesario para trabajar por Proyectos sin el cual nada sería posible, y es creer en su potencialidad para transformar y mejorar la educación de nuestros alumnos, y siendo conscientes de este efecto, ser capaces de compartirlo con la comunidad educativa. Es cierto, que trabajar de este modo exige cambios a muchos niveles en la organización escolar, no obstante, debe iniciarse desde las aulas, desde la colaboración del equipo docente, desde el convencimiento y la apuesta conjunta por otro tipo de educación.

Considero que este trabajo nos ha ayudado a comprender la esencia del Trabajo por Proyectos y a comprobar la conveniencia de introducir esta opción metodológica dentro de la etapa de E. Infantil.

Al finalizar el trabajo, percibimos cómo los objetivos que nos planteamos al comienzo se han cumplido y han sido decisivos para conocer lo que son los Proyectos de trabajo dentro del campo de la innovación educativa. Han constituido una serie de pasos conectados y bien articulados que nos han llevado a conocer y experimentar lo que significa Trabajar por Proyectos en Ed. Infantil.

8.4 REFLEXIÓN PERSONAL COMO FUTURA DOCENTE

Al comenzar el trabajo, mencionábamos como a través de él pretendíamos aproximarnos al objetivo planteado para el Título de Maestro en Ed. Infantil, *lograr la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas* (Memoria el Plan de Estudios del Título del Grado Maestro en Ed. Infantil por la Universidad de Valladolid, 2010, pág. 17). Pues bien, tras haber tenido la oportunidad de reflexionar sobre una experiencia educativa innovadora dentro y fuera del aula, viendo cómo la teoría orienta la práctica de los Proyectos, y a su vez la práctica es el fundamento de los planteamientos teóricos, consideramos haber logrado dar un paso hacia delante en este propósito.

Por medio de la realización de este trabajo y la experiencia del Practicum en el aula de Ed. Infantil, hemos ejercitado diferentes competencias. Nos hemos visto capaces de *reconocer, planificar, y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje*, así como de *participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente*. Aprendizajes de un gran valor que deberán continuar acrecentándose, para incorporarlos en un futuro a nuestra labor de maestra.

Valoro positivamente la realización conjunta del Trabajo Fin de Grado y el Practicum, en tanto en cuanto me ha servido para apreciar la importancia que tiene la teoría y la práctica, como una unión inseparable, para dar lugar al fenómeno educativo.

Considero que el motor que ha impulsado la realización del trabajo y mi interés por profundizar en esta metodología, ha sido la experiencia vivida en las prácticas y la orientación recibida por las tutoras dentro y fuera del aula, permitiéndome descubrir la riqueza de este enfoque y su capacidad para mejorar la calidad educativa y la formación de los alumnos.

Colaborar con la maestra del centro en la puesta en práctica del Proyecto y ser testigo de cómo esta experiencia “engrandecía” el crecimiento de los niños, me ha hecho creer cada vez más en el inmenso poder que reside en la educación, y en la capacidad que tienen los docentes de aportarle ese valor. La propuesta del Proyecto, junto con otras experiencias trabajadas en el aula, me ha servido para reflexionar sobre la necesidad de que la enseñanza deba ir más allá de lo que está escrito, es decir, que hace falta lanzarse a explorar nuevas maneras de ejercer la práctica docente, reaprender y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen en el aula.

Es lo que en definitiva conocemos como **Innovación Educativa**, la cual implica que desde el ámbito educativo, debemos continuar aprendiendo y compartiendo con la comunidad aquellos avances que nos permitan acercarnos cada vez más las metas que se establece la educación.

Y no podemos olvidar que la finalidad y el valor de la educación, como dice William Butter *no es llenar el cubo, sino encender el fuego*, es decir, la posibilidad de crear en las personas el deseo y la capacidad para transformar y mejorar la realidad social por medio de su proceso interior de aprendizaje.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, A.; García., M.T. (2012): *Trabajar por proyectos en el aula*. Santiago de Compostela: *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol.1 (1), pp. 127-155.
- Anton, M. (2007): *Planificar la etapa 0-6: Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2010): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial, S.A.
- Barroso, J.L. y Rodríguez de la Peña, M.E. (2005): *Metodología educativa. Estrategias de aprendizaje y Planteamientos didácticos en el aula*. Salamanca: J.L. Barroso.
- Blanchard, M. (2014): *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Blázquez, F. (2001): *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Colección Investigación Educativa. Pág. 138.
- Boix, V. (1997): *De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad*. Sevilla: Cooperación educativa Kikirikí, 42/43, 55-62.
- Cadavid, A.M. y Calderón, I.C. (2001): *Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán*. Colombia: *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XVI, núm. 40.
- Ibáñez, C. (2010): *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Ed. La Muralla, S.A

- Coll, (2007): *Las competencias en la educación escolar*. Universidad de Barcelona: *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161.
- Comité de Definición de Titulaciones de Educación (2010): *Memoria del Plan de estudios del Título de Grado maestro/a en Ed. Infantil*. Universidad de Valladolid.
- Carrillo, B. (2009): *Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Granada: *Revista Innovación y Experiencias educativas*. Núm. 14.
- Delors, J. (1994): *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Decroly, O. (2006) *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Decroly, O; y Boon, G (1968): *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J (1995): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, G. (2004): *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Del Pozo, M. y cols. (2011): *Aprendizaje inteligente*. Barcelona, Tekman Books.
- Dubreucq, F (1992): *Perfiles de educadores: Jean – Ovide Decroly (1871-1932).Perspectivas*. Vol. XII, Núm. 3, Págs. 409-429.
- Dubreucq-Choprix, F. y Fortuny, M. (octubre 1988): *"La escuela Decroly de Bruselas"*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 163.
- Escudero, J. (1987). Coord. Pascual, R. (1987): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

- Feito, R. (2010): *De las competencias básicas al currículum integrado*. Revista Curriculum. Universidad Complutense de Madrid.
- Gallego, B. y Lago, M. (2014): *Aprendizaje activo. Aprendizaje basado proyectos / Aprendizaje basado problemas*. Consejería de Educación Junta de Castilla y León: Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI).
- Gallego, B. y Lago, M. (2012): *Cultura de pensamiento en el aula: Rutinas de Pensamiento y Destrezas de Pensamiento (I)*. Junta de castilla y León: CREI.
- González, J. (1988): *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. MEC.
- González, J. (1989): *Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje*. Sevilla: *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 7, págs. 55-56, 62.
- Hernández, F (1998): *La globalización mediante proyectos de trabajo*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992): *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: Grao-ICE Barcelona.
- Imbernón, F. (1982): *Il movimento de coperazione educativa*. Barcelona: Editorial Laia.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Kilpatrick, W.H. (1967) *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Kilpatrick, W.H (1951): *Philosophy of education*. Nueva York, Macmillan.
- Knoll, M. (1997): *The Project method: Its vocational education origin and international development*. University of Bayreuth. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.

- Laguía, M.J. (2008): *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- LaCueva, A. (1998): *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?* Biblioteca Virtual Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 16, 165-190.
- Legrand, L. (1993): *Célestin Freinet, 1896-1966*. París: *Perspectivas: Revista trimestral de educación*, UNESCO, vol. XXIII, núm. 1-2, págs. 425-441.
- López, A. M y Lacueva, A. (2007): *Enseñanza por proyectos: Una investigación-acción en sexto grado*. Madrid: *Revista de Educación*, 342.MEC.
- López, F. (2010): *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona. Ed. Graó.
- Minerva, Grupo (1994): *Contra el Método de Proyectos. Cuadernos de Pedagogía*, 221, págs. 74-77.
- Ponce, A.; Alonso, R. A. (2012): *La programación de aula en Educación Infantil paso a paso*. Madrid: Editorial CCS.
- Pozuelos, F.J. (2007): *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Ed. Cooperación Educativa. Colección Colaboración Pedagógica, 18.
- Pozuelos, F.J y Travé, G. (2005): *Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía*. Universidad de Huelva: *Investigación en la Escuela* Núm. 54, 2-25.
- Quero, A. (2014): *Mesas Rotativas*. Málaga: Seminario Iberoamericano de Innovación Docente en la Universidad de Pablo Olavide.
- Ramos, J. (1999): *Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir...para aprender*. Universidad de Huelva: *Revista Investigación en la escuela*, 38, 45-64.

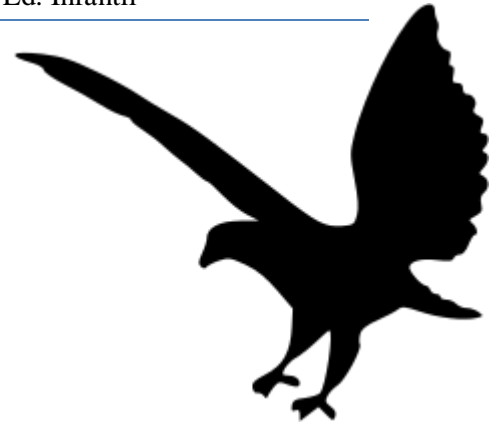
- Redondo, M.A., (2008): *El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo*. Granada: Revista digital *Innovación y Experiencias educativas*. Núm.13, 2-4.
- Roás, J.M: “*El centro de interés, más allá de la anécdota*”. Cuadernos de Pedagogía Núm. 291.
- Sanchidrián, C.; Ruiz, J. (2010): *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Stone, M. (1999): *Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Tonucci, F. (1979): *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la Escuela, pág. 45.
- Tourtet, L. (1987): *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Madrid: Ed. De la Torre.
- Trilla, J. (2007): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.

WEBGRAFÍA

- Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998): *Connecting the curriculum to “real life*. Breaking Ranks: Making it happen. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/modulos/7/184/468/1> (Consulta: 11 de Abril de 2015).
- Centro Formación Maristas Compostela. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/Aggiornamento1314/rutinas-de-pensamiento-39058636> (Consulta: 6 de Junio de 2015).
- Colegio Divino Maestro. Blog de Innovación Educativa. Madrid. Recuperado de: <http://innovacion.codimadrid.es/?cat=22> (Consulta: 6 de Junio de 2015).

- Fernández, A. (2006): *Metodologías activas para la formación de competencias*. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologiasactivas.pdf (Consulta: 18 de Junio de 2015).
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992): *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/modulos/7/184/468/1> (Consulta: 12 de Abril de 2015).
- Hernández, F. (1986): *Análisis y fundamentación de una asesoría educativa. Memoria para el ICE de la Universidad de Barcelona* (no publicado). Recuperado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_laglobalizacionproy.pdf (Consulta: 28 de Abril de 2015).
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. *Opciones metodológicas: el método de proyectos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/01apoyo/op03_b3.htm (Consulta: 24 de Abril de 2015).
- Orientación Andújar (2014): *Cultura de Pensamiento: Aprendemos a trabajar Rutinas de Pensamiento Las LLaves de los pensadores*. Recuperado de: <http://www.orientacionandujar.es/2014/11/27/cultura-de-pensamiento-aprendemos-trabajar-rutinas-de-pensamiento-las-llaves-de-los-pensadores/> (Consulta: 22 de Mayo de 2015).
- Pereira, M.A (enero 31): *Ocho claves del aprendizaje por proyectos*. Extremadura: CeDeC. MEC. Recuperado de: <http://cedec.ite.educacion.es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos> (Consulta: 3 de Junio de 2015).
- Ramos, S. y alumnos de la Facultad de Educación UMC (2011): *Movimientos de Renovación Pedagógica: Historia y Presente*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/La+escuela+progresiva+y+la+pedagog%C3%ADa+de+Dewey> (Consulta: 20 Marzo de 2015).

ANEXOS



PROPUESTA DIDÁCTICA

**“PROYECTO ANIMALES
EN PELIGRO DE EXTINCIÓN”**

Ed. Infantil (5 años)



Marta Arribas Conesa

Trabajo Fin de Grado - Grado Ed. Infantil

Curso 2014/2015

INDICE

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.....	3
2. MARCO NORMATIVO.....	4
3. OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	5
3.1 Objetivos de Etapa.....	5
3.2 Objetivos de Área.....	5
3.3 Objetivos didácticos del Proyecto.....	6
4. CONTENIDOS DEL PROYECTO.....	7
4.1 Contenidos de Área.....	7
4.2 Contenidos didácticos del Proyecto.....	8
5. METODOLOGÍA.....	9
5.1 Principios metodológicos.....	9
5.2 Estrategias metodológicas.....	10
5.3 Agrupamientos.....	11
5.4 Organización espacio-temporal.....	12
6. SESIONES.....	12
6.1 Hilo conductor.....	12
6.2 Preparación del Proyecto e Implicación de las familias.....	12
6.3 Sesiones.....	13
7. OTRAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS PARA EL PROYECTO.....	35
8. RECURSOS.....	37
9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	37
10. PROPUESTAS PARA FOMENTAR LA LECTURA Y LAS TICs.....	38

11. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	39
11.1 Criterios de evaluación de Área.....	40
11.2 Criterios de evaluación del Proyecto.....	40
11.3 Momentos de la evaluación.....	41
11.4 Técnicas e Instrumentos de evaluación.....	42
ANEXOS.....	44
ANEXO I: Red de Problemas e Interrogantes.....	45
ANEXO II: Trama Conceptual.....	46

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto que exponemos a continuación, lo llevaremos a cabo en el CEIP El Peral (Valladolid), concretamente, en un aula del tercer curso del segundo ciclo de Ed. Infantil. Los destinatarios son un grupo de 25 niños con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años.

La propuesta que exponemos se corresponde con el inicio del Proyecto. Esta propuesta ha sido elaborada en conjunto por la maestra del aula y la alumna de Prácticas. Durante el Proyecto también se ha trabajado de manera coordinada con la maestra de la otra clase de 5 años.

Se trata de un Proyecto que a su vez se engloba dentro de un Proyecto más grande, a nivel de ciclo, sobre los Animales: el curso de 3 años trabaja Animales Domésticos, 4 años Animales Salvajes, y 5 años Animales en Peligro de Extinción.

En el nivel que nos corresponde (5años), la temática seleccionada son los *“Animales en Peligro de Extinción”*. La razón que ha motivado esta elección atiende a varios motivos:

- **Curricular:** el tema del Proyecto se inserta dentro del currículo de Ed. Infantil, haciendo referencia al Área de Conocimiento del Entorno.
- **Motivación e interés del alumnado:** desde edades muy tempranas, los animales despiertan curiosidad en los niños, viéndose intensificada por el acceso que tienen en su entorno a libros sobre animales, enciclopedias, películas, Internet, zoológico, etc.
- **Relevancia social:** la elección de esta temática obedece a la necesidad de que el niño conozca una realidad preocupante en la sociedad de nuestros días, como es el fenómeno de la extinción, y perciba en qué medida interviene la acción humana en ella. Todo ellos, con el fin de concienciar a los niños de la importancia del cuidado del medio ambiente y de promover acciones para su conservación.

Trabajar los animales en extinción, implica además, trabajar un tema transversal como es la **Educación ambiental**. Las desarrolladas en el aula trabajarlos tendrán siempre presente esta temática, con el fin de potenciar actitudes de responsabilidad en los niños respecto al medio, y promover la concienciación sobre la situación que vive actualmente nuestro planeta.

Se trata de un proyecto, que atendiendo a su propia naturaleza, plantea trabajar **las tres áreas de conocimiento de la Ed. Infantil de manera globalizada**, utilizando para ello un hilo conductor que orientará el desarrollo de las actividades en el aula.

La **temporalización** dispuesta para el desarrollo del proyecto se prevé que se extienda durante el tercer trimestre del curso, en los meses de Mayo y Junio.

Anteriormente a este proyecto, se han trabajado durante el curso otros distintos, con un carácter histórico: la Prehistoria, Egipto y la Edad Media. Esto quiere decir, que los niños conocen la dinámica general sobre cómo se trabaja este tipo de propuestas.

Aunque es cierto que el Proyecto durará dos meses, a continuación expondremos la parte correspondiente al inicio de la propuesta, durante las dos primeras semanas en las que se llevó a la práctica.

Una particularidad de este proyecto respecto a otros, es su **combinación con el trabajo en el aula de la metodología de “Rincones Rotativos”**: los niños trabajan la actividad por grupos y cada uno cambia/rota de rincón (actividad) hasta lograr completar todas a lo largo de la jornada.

2. MARCO NORMATIVO

A continuación expondremos el **marco normativo** en el que se encuadra la propuesta didáctica que presentamos:

- La LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Asimismo al centrarnos en el Segundo Ciclo de Ed. Infantil, se hará preciso que nos basemos también en:

- La ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Ed. Infantil
- El REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Ed. Infantil.

Por último, cabe citar igualmente la legislación que compete a nuestra comunidad autónoma, de manera particular:

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

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización del Proyecto, y que servirán de referencia en la programación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo al DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, son los siguientes:

3.1 OBJETIVOS DE ETAPA

- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse habilidades como la lecto-escritura.

3.2 OBJETIVOS DE ÁREA

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.
- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
- Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad.

Conocimiento del entorno:

- Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.
- Conocer algunos animales y plantas, sus características, hábitat, y ciclo vital, y valorar los beneficios que aportan a la salud y el bienestar humano y al medio ambiente.

- Interesarse por los elementos físicos del entorno, identificar sus posibilidades de transformación y utilidad para la vida y mostrar actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Lenguajes: comunicación y representación:

- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social.

3.3 OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO

Los objetivos que pretendemos alcanzar con el desarrollo del proyecto son los siguientes:

- Reconocer el nombre de los animales en peligro de extinción.
- Reconocer las características, el hábitat y la relación que tienen con el medio los animales en peligro de extinción.
- Reflexionar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente para que no ocurran situaciones como la de estos animales.
- Relacionar lo que sabía y lo que ha aprendido sobre cada animal en peligro de extinción.
- Representar gráficamente los animales en peligro de extinción y los peligros que les amenazan.
- Iniciarse en el manejo de material relacionado con la exploración: brújula, mapa, cinta métrica, lupa y cámara.
- Evocar y representar la vida de los animales en peligro de extinción.
- Observar con atención cómo se comportan y qué aspecto tienen los animales en peligro de extinción, realiza hipótesis y formula preguntas.
- Organizar la información obtenida de los animales en un mapa mental.
- Mostrar interés y disfrutar con la lectura de libros relacionados con los animales en peligro de extinción.
- Colaborar en la aportación de ideas para impedir que los animales se extingan.
- Rechazar actitudes irrespetuosas con los animales y su hábitat.
- Escuchar y valorar las aportaciones que hacen los compañeros al conjunto de la clase.
- Cooperar con los compañeros en la realización de actividades conjuntas.

4. CONTENIDOS DEL PROYECTO

Los contenidos que constituirán las actividades que se lleven a cabo en el Proyecto, de acuerdo al DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, serán los siguientes:

4.1 CONTENIDOS DE ÁREA

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

- Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, vivencias e intereses propios en distintas actividades.
- Identificación de los sentimientos de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos.
- Nociones básicas de orientación temporal, secuencias y rutinas temporales en las actividades de aula.

Bloque 2. Movimiento y juego.

- Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

- Interés por avanzar en sus logros y mostrar con satisfacción los aprendizajes y competencias adquiridas.
- Valoración del trabajo bien hecho de uno mismo y de los demás.

Conocimiento del entorno:

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.

- Objetos y materiales presentes en el entorno: exploración e identificación de sus funciones.
- Identificación de algunos instrumentos de medida. Aproximación a su uso.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.

- Iniciación a la clasificación de animales en función de algunas de sus características.
- Los animales: acercamiento a su ciclo vital, hábitat, comportamiento y necesidades.
- Valoración de los beneficios que se obtienen de animales y plantas.
- Efectos de la intervención humana sobre el paisaje.
- Actitudes de colaboración en la conservación y cuidado del entorno.

- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo.

Lenguajes: comunicación y representación:

Bloque 1. Lenguaje verbal.

- Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información.
- Interés por realizar intervenciones orales en el grupo y satisfacción al percibir que sus mensajes son escuchados y respetados por todos.
- Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros y respeto por las opiniones de sus compañeros.
- Iniciación a la lectura y la escritura significativas.
- Escucha y comprensión de cuentos como fuente de placer y de aprendizaje.
- Valoración de la biblioteca como recurso informativo y de entretenimiento.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

- Utilización apropiada de producciones de vídeos que ayuden a la adquisición de contenidos educativos. Valoración crítica de sus contenidos.

Bloque 3. Lenguaje artístico.

- Iniciativa y satisfacción en las producciones propias e interés por comunicar resultados en sus obras plásticas.

4.2 CONTENIDOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO

Los contenidos que planteamos en nuestro proyecto y que nos permitirán conseguir los objetivos didácticos señalados anteriormente, se articulan de la siguiente manera:

- Acercamiento al significado de la expresión “estar en peligro de extinción”: qué es, por qué se produce, qué consecuencias tiene.
- Reconocimiento de los animales en peligro de extinción: la ballena, el gorila, el oso polar, el pingüino, el puma, el águila imperial, el oso panda, el lince.
- Interés por explorar las características de estos animales, su hábitat, su relación con el medio y sus necesidades.
- Tomar conciencia de la problemática actual de la extinción y sus consecuencias.

- Adaptación de la conducta de los seres humanos para prevenir la situación de los animales en peligro de extinción: Actitudes de cuidado y respeto por la conservación del entorno.
- Desarrollo de las rutinas de pensamiento: “qué veo-qué pienso-qué me pregunto”, a partir de la información recogida sobre los animales en peligro de extinción.

5. METODOLOGÍA

5.1 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

El modelo metodológico del que parte nuestra propuesta didáctica es el Trabajo por Proyectos, basado el constructivismo como principio pedagógico sobre el que se apoya.

Atendiendo a los principios metodológicos establecidos en la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, el Proyecto que vamos a desarrollar cumpliría con los siguientes principios:

- El principio de interacción del niño con el entorno (visita a una granja).
- El principio de actividad (el alumno es protagonista de los aprendizajes, aprende a aprender).
- El principio de individualización (valoración del grado de consecución, distintos tipos de actividades y agrupamientos, adecuación proyecto a ideas e intereses de los niños).
- El principio de aprendizaje significativo (enlazar los nuevos aprendizajes con las ideas previas de los alumnos).
- El principio de socialización (trabajo en grupos por rotaciones).
- El principio de globalización (hilo conductor que permite trabajar experiencias y actividades de manera interdisciplinar).
- EL principio de autonomía
- El principio de observación y experimentación (rutinas de pensamiento, trabajo por rotaciones).
- El principio de juego (actividades de carácter creativo, cooperativo, juego simbólico, etc.).

5.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Esta secuencia didáctica se ha llevado a cabo gracias a **la metodología del Trabajo por Proyectos** que hemos seguido. Además en el Proyecto hemos introducido dos estrategias didácticas nuevas que nos han permitido alcanzar con mayor facilidad los objetivos que nos planteábamos al inicio:

Una de ellas, es la **“Rutina de Pensamiento”**. Según Perkins (1997) podríamos definir rutina de pensamiento como un modelo o patrón sencillo de razonamiento que ayuda a los alumnos a aprender a pensar. Las Rutinas de Pensamiento se engloban dentro de la corriente llamada Cultura del Pensamiento, cuyo objetivo es enseñar a pensar. Pretende conseguir un aprendizaje en el que se pone el énfasis no tanto en los contenidos, sino en los procesos de pensamiento a través de los cuales los alumnos aprenden dichos contenidos, fomentando el pensamiento creativo.

Las razones por las que nos pareció adecuado introducir esta estrategia didáctica fueron las siguientes (Orientación Andújar, 2014):

- La participación activa en las clases al poner en práctica el pensamiento creativo crea una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- La estimulación de la creatividad en el aprendizaje aumenta el vínculo emocional con el mismo.
- El desarrollo de nuestro potencial creativo reforzará nuestra capacidad para hacer frente a los cambios.

Razones que, como ya veíamos, forman parte de los objetivos que pretendemos alcanzar con el Proyecto. Concretamente, pusimos en práctica la Rutina llamada **“VEO-PIENSO-ME PREGUNTO”**. Su finalidad es *ayudar a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones reflexivas, así como a estimular la curiosidad y preparar el camino para la investigación* (Colegio Divino Maestro-Madrid).

Para ello se parte de la observación de una imagen, vídeo, fotografía, etc. y se realiza las siguientes preguntas:

¿Qué ves?

¿Qué piensas de eso que ves?

¿Qué te preguntas?

Las respuestas de los niños se organizan en una tabla para que puedan observar su proceso de pensamiento.

Esta rutina se ha llevado a cabo en nuestro Proyecto en los primeros momentos de la fase de preparación y documentación. La finalidad era que los niños comenzaran a observar (documentales, fotografías, etc.) los animales en extinción y a partir de ahí, fueran capaces de realizar interpretaciones y razonamientos que les llevaran a realizarse nuevas preguntas. Es decir, pretendía fomentar la indagación y el deseo de aprender de los niños. Al mismo tiempo servía de guía para planificar la secuencia de actividades, tomando como referencia las preguntas que les surgían a los niños.

La otra estrategia didáctica llevada a cabo dentro de la metodología del T.P, son los “**Rincones rotativos**”. En ellos, la forma de organizar el espacio escolar así como los grupos de trabajo, se parece a la estrategia pedagógica de los “Rincones de actividad”, no obstante incluye algunos cambios.

Los rincones con rotaciones se basan en *la división del espacio de clase en un número determinado de talleres, en los cuales se realizarán actividades diferentes, pero normalmente relacionadas con el tema que se esté trabajando en ese momento (Quero, 2014, Pág. 1)*. Los alumnos, divididos en pequeños grupos por mesas, realizarán cada vez un taller o actividad distinta, y tras el paso de un tiempo preestablecido por el maestro/a, cambiarán de actividad hasta que finalmente todos hayan completado todas.

En los rincones se trabajan varias actividades que exigen la puesta en práctica de distintas competencias y destrezas en los alumnos, y que se encuentran en relación directa con el hilo conductor de Proyecto (actividades significativas). Se trata de actividades individuales y grupales, y en ellas la estructuración que hace el docente suele ser bastante abierta, para fomentar un **aprendizaje colaborativo** que necesita de mucha más autonomía del grupo.

Este tipo de estrategia didáctica favorece el T.P al crear espacios para que los niños investiguen libremente y construyan juntos sus aprendizajes, siempre bajo la orientación y supervisión del maestro/a. En nuestra figura de docentes, nos hemos encargado de dinamizar los rincones, dar autonomía y observar las situaciones de aula para recoger información que nos permitiera reajustar la intervención educativa.

5.3 AGRUPAMIENTOS

El tipo de agrupamientos que estableceremos variará en función de las actividades y la intención educativa que subyazca en ellas, situándose entre uno de los siguientes: gran grupo, pequeños

grupos e individual. Los rincones rotatorios constituirán la forma de trabajo habitual durante el proyecto, en grupos de seis alumnos.

5.4 ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

Los espacios utilizados serán: el aula de 5 años, el patio pequeño y los pasillos (decorados con la temática del proyecto).

La organización temporal de la propuesta (inicio del proyecto) que hacemos se reparte a lo largo de dos semanas, repartido en diferentes sesiones durante distintos momentos de la jornada. Los cronogramas que expondremos más adelante señalan de color amarillo los tiempos dedicados al trabajo del Proyecto en el aula.

6. SESIONES

6.1 HILO CONDUCTOR

El proyecto sobre Animales en Peligro de Extinción se basa en la propuesta que se hace a los niños de ayudar a un explorador llamado Enrique a descubrir por qué están desapareciendo los animales en el mundo. Se les invitará a colaborar con él para descubrir qué animales se están extinguiendo y por qué razón han desaparecido.

6.2 PREPARACIÓN DEL PROYECTO E IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Previamente al inicio como tal de las actividades, hemos decorado el aula ambientándolo como si fuera una selva. Los niños a la vez que ayudaban a elaborar la decoración, hacían preguntas sobre los animales (“¿Quién será el más veloz?”), hipótesis (“¿por qué tendrán la señal de peligro dibujada los animales?”), contaban sus experiencias (“En Cabárceno vi un puma como este”). Es decir, la elaboración de la decoración ha permitido que surja curiosidad e interés en los niños por conocer el tema de los animales que vamos a trabajar.

Para la realización del proyecto se cuenta desde el principio con la participación de las familias. Para ello, la profesora envía un correo a los padres explicándoles el Proyecto que vamos a llevar a cabo, de dónde surge y qué animales trabajaremos, invitándoles a que traigan al aula fotografías, libros, posters, o cualquier material relacionado con los ocho animales en peligro de

extinción que veremos. Asimismo pueden contribuir con cualquier iniciativa o actividad que propongan para que los niños conozcan mejor estos animales y su situación.

6.3 SESIONES

Cronograma de la 1ª Semana del Proyecto

	LUNES	MARTES Sesión 1	MIÉRCOLES Sesión 2	JUEVES Sesión 3	VIERNES
9-10h		Inglés	Religión/ Alternativa	Que sabemos y qué aprenderemos- Mural El puma Video. Rincones	EXCURSIÓN A LA GRANJA
10-11:30hh		Conocemos a Enrique. ¿A qué nos comprometemos?	Recordamos carta Enrique y compromiso. Rincones	Psicomotricidad	
11:30-12h	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	
12-12:30h	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	
12:30-13:45h			Seguir Rincones Lectura: El safari.	Seguir Rincones (puma, lapbook, explorador, animales)	
13:45-14h	Recogida	Recogida	Recogida	Recogida	

SESIÓN 1

CONOCEMOS A ENRIQUE

Tiempo: 30 min.

Organización del aula: Gran grupo, en asamblea.

Descripción:

El conserje del colegio nos trae una carta que ha recibido para los niños de esta clase. Leemos la carta, es de un explorador que invita a los niños a ayudar a descubrir por qué ya no encuentra

tantos animales como antes en sus viajes y de qué animales se trata. Esta actividad supone iniciar el proyecto desde una situación problemática que los niños deben resolver.

Tras leer la carta haremos las siguientes preguntas de comprensión:

- ¿Quién nos envía una carta?
- ¿Qué es Enrique?
- ¿Qué es lo que más le apasiona hacer en sus viajes?
- ¿De qué se ha dado cuenta últimamente?
- ¿Cómo llama a estos animales? ¿Sabemos lo que es eso?
- ¿Qué nos ha pedido? (Ayudarle a descubrir que animales han desaparecido, y por qué)
- ¿Aceptáis el reto?

Recursos didácticos: Carta del explorador, Pizarra digital.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Los niños se sorprenden mucho porque desconocen quién es el remitente de la carta.

La profesora les explica que normalmente recibimos cartas de personas que conocemos y a las que hemos escrito.

Sugieren respuestas a la pregunta que les hace Enrique de por qué están desapareciendo los animales: “mueren porque los matan”, “cada vez son más pocos”, “desaparecen porque no cuidamos el mundo”, “si no hay presas no pueden vivir”, “destruimos sus hábitat”. Dicen que el hábitat es “donde viven los animales”. Comprobamos que ya tienen generadas unas ideas previa., fruto de sus experiencias, aprendizajes fuera del aula y dentro del aula en años anteriores.

También responden a qué creen ellos que son los “animales en peligro de extinción”: un niño se aproxima más a la idea: “Aquellos que cada vez son más pocos, porque destruimos su hábitat”. Se le anima a salir a explicarlo a sus compañeros (aprendizaje cooperativo).

PRESENTACIÓN DE ENRIQUE

Tiempo: 15 min.

Organización del aula: Gran grupo.

Descripción:

Explicamos a los niños quien es Enrique y les enseñamos una foto que nos ha mandado suya. También exponemos fotos de sus herramientas de viaje para que las identifiquen y un mapa de su recorrido buscando animales para fotografiar.

Recursos didácticos: Presentación de Power Point, brújula, lupa, metro.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Con el fin de motivar más a los niños en el tema y que entiendan cómo es el trabajo de explorador que hace Enrique, se traen al aula una brújula, una lupa y un metro: se explica cada uno, la brújula la usa para orientarse con las 4 coordenadas y así encontrar los animales que están en cada una de esas direcciones; la lupa la utiliza para observar aquellos animales en extinción que son de tamaño muy pequeño, y el metro lo usa para medir si está cerca o lejos de los animales, o cuánto miden sus huellas.

Cuando les preguntamos qué es un explorador: “alguien que explora animales”. ¿Por qué necesitará una brújula? “Para no perderse”, ¿y la linterna? “para ver en lo oscuro”, “para ver si hay algún peligro cerca”.

¿A QUÉ NOS COMPROMETEMOS?

Tiempo: 15 min.

Organización del aula: Gran grupo.

Descripción:

Para comprometerse con esta tarea de ayudar a descubrir los animales que han desaparecido, cada uno firmará con su nombre en una carta que mandaremos al explorador para que sepa que cuenta con la ayuda de todos los niños de la clase. La carta y este compromiso quedarán expuestos en el aula para recordar a los niños la tarea encomendada.

Recursos didácticos: Carta de compromiso de los niños, material para escribir.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Se aprovecha esta actividad para explicar a los niños la importancia de ayudarse unos a otros cuando lo necesitamos, en este caso Enrique nos pide ayuda y juntos será más fácil pensar una solución (interdisciplinariedad, trabajamos valores sociales).

En un primer momento la profesora se recogen las aportaciones de los niños, reformuladas en objetivos por la propia maestra, diciendo aquello que van a hacer para ayudar a Enrique: Ayudar a Enrique, Cuidar el medio ambiente, Proteger a todos los animales.

Cambiamos la organización de la actividad y dejamos para el día siguiente, durante el trabajo por rotaciones, la tarea de que los niños firmen el compromiso con Enrique y le escriban un mensaje relacionado con salvar a los animales.

Después del recreo no continuamos con el Proyecto, porque preferimos que los niños piensen sobre la introducción que hemos trabajado y que vayan interiorizando el tema y creando ideas al respecto.

SESIÓN 2

Primeramente, recordamos la carta de Enrique y lo que nos comprometíamos a hacer. Volvemos a mostrar las herramientas que usa Enrique y les explicamos que nosotros también vamos a aprender a usarlas.

Para que no se nos olvide la misión de ayudar a Enrique, colocamos la carta (en tamaño grande) en la clase, repasando con un subrayador las ideas más importantes. Cuando terminen de firmar el compromiso también lo colocaremos por el aula.

RINCONES ROTATIVOS:

Tiempo: 15-20 min cada rotación.




Organización del aula: Grupos pequeños de 6 personas.

Descripción:

1. **Aprendemos a medirnos:** Para tomar contacto con el metro y cómo se mide, los niños al terminar una ficha de sumas del método, anotan por detrás de la hoja cuánto mide él y cuánto mide su compañero y después suman las tres cifras del número (aprovechar para trabajar la suma). Los niños usarán el metro para medirse y con ayuda de la profesora contarán los centímetros que mide el otro.

Recursos didácticos: libro matemáticas del método, metro, material para escribir.

2. **¿Quién soy?:** Explicamos a los niños que Enrique ha podido fotografiar a los animales, pero su cámara solo alcanzó a enfocar la silueta. Cada grupo deberá adivinar qué animal le ha tocado y reflejará aquello que sabe sobre él: escribirán qué animal es, dónde vive y qué come y después lo dibujarán. Se trabaja la lecto-escritura. (Animales: **águila imperial, oso panda, ballena y puma**, son los que empezaremos a trabajar, de uno en uno).

GRUPO 1		
¿Quién soy? 	¿Dónde vivo? 	¿Qué como? 

Recursos didácticos: Tarjetas con siluetas de animales. Fichas con la tabla para dibujar un animal, material de escritura y de dibujo.

Las cuatro fichas que han completado por grupos marcarán los primeros animales que vamos a trabajar. Los animales se trabajarán de uno en uno, con el tiempo que se estime necesario.

- 3. Animales de la granja:** Debido a que el viernes los niños asistirán a la excursión de la granja programada para este trimestre, se propone que lean unos minicuentos sobre cada animal de la granja y así conozcan de antemano aquello que van a ver.

Recursos didácticos: Libros sobre los animales de la granja.

- 4. Un mensaje para Enrique:** Cada grupo firma y escribe, voluntariamente, un mensaje a Enrique sobre el cuidado de los animales, del medio ambiente, etc.

Recursos didácticos: carta de compromiso, material para escribir y dibujar.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Enseñamos a los niños a prender a medirse a sí mismos como toma de contacto con el metro para poder medir más adelante animales, huellas, etc.

Durante la realización de las fichas con las ideas previas que tenían sobre cada animal, hubo algunas dificultades porque les costaba esperar su turno y se lanzaban a escribir y dibujar todos a la vez.

El resultado de la carta de compromiso que firmaron para Enrique fueron mensajes originales y que comprometían a los niños con la misión que se va a llevar a cabo (potencia la concienciación sobre el problema).

LEEMOS SOBRE EL SAFARI

Tiempo: 15 min.

Organización del aula: Gran grupo, en asamblea.

Descripción:

Esta actividad no estaba planteada, pero surgió al ver los libros que los niños habían traído al aula. Leímos uno de ellos que trataba sobre un safari de África. Fue un momento dedicado a la lectura, donde se contaron curiosidades sobre los animales del safari que sorprendían a los niños. Recursos didácticos: libro sobre el safari en África que trajo un niño de casa.

SESIÓN 3

EXPONEMOS LO QUE SABEMOS

Tiempo: 15-20 min.

Organización del aula: En asamblea, cada grupo sale a exponer sus dibujos.

Descripción:

Primer planteamiento de la actividad:

Estando todos juntos, en asamblea, cada vez sale un grupo de cada mesa a exponer sus dibujos. Todos los miembros tendrán que hablar. Nos enseñarán sus dibujos y comentaremos lo que hay en ellos y las ideas que tienen sobre ese animal.

Después, les pedimos que relacionen su silueta con el animal del mural que creen que se corresponde.

Recursos didácticos:

Dibujos de los niños, mural de clase.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Cómo se hizo la actividad realmente:

Debido a cuestiones de tiempo, para poder comenzar el desarrollo del proyecto, esta actividad se sustituye por la actividad siguiente.

Para evitar confundir a los niños con excesiva información, preferimos comenzar a escribir aquello que los niños saben sobre uno de los animales, partiendo de las fichas que los niños hicieron el día anterior. En este caso trabajamos el puma

MURAL DE LOS ANIMALES: El puma

Tiempo: 10-15 min.

Organización del aula: Gran grupo.

Descripción:

La profesora recoge en el mural (planteado como un mapa mental para facilitar a los niños la asociación de las ideas y la visión conjunta del tema, a través de ramificaciones, variaciones de color, etc.) aquello que los niños saben sobre el puma y lo que les gustaría aprender, escribiéndolo mientras pregunta a los niños y aportan sus ideas.

Recursos didácticos:

Mural sobre qué sabemos y qué aprenderemos de los animales en extinción, ficha del puma que hicieron reflejando sus ideas previas.

¿QUÉ MÁS PODEMOS CONOCER SOBRE EL PUMA?

Tiempo: 30 min.

Organización del aula: Gran grupo.

Descripción:

Para que los niños se pregunten más cosas que quieren saber sobre este animal, visualizamos un video sobre el puma y a partir de él planteamos una rutina para que ayude a los niños a pensar sobre lo que han observado, llamada “Rutinas de pensamiento”:

En el video-documental sobre los pumas aparecen elementos que estamos trabajando como el explorador y de qué manera observa a los animales (observa huellas, emplea la cámara, etc.), y también ven como es un puma, como se desplaza, como caza, donde vive, si es peligroso, etc.

Las rutinas de pensamiento que llevamos a la práctica se estructuran en tres preguntas: **¿Qué veo? ¿Qué pienso sobre lo que veo? ¿Qué me pregunto?** Hacemos así una tabla en la pizarra y preguntamos a los niños qué han visto en el video, qué han pensado mientras lo veían y qué preguntas se hacen. P ej.: He visto un puma escondido, pienso si se disponía a cazar, me pregunto cómo/ de qué manera cazaría a su presa.

Recursos didácticos:

Video documental National Geographic El Puma, pizarra.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Es necesario primero presentar a los niños la información o documentación sobre el que se va a tratar para que lo vean y tengan el material para pensar sobre ello, hacerse preguntas, etc. Esta exposición de la información puede ser mediante un video, un libro, internet, etc.

Las rutinas de pensamiento favorecen la formación de un pensamiento divergente, ayudando a crear una rutina en la que el niño no se conforme con recibir la información, sino que se plantee interrogantes sobre la misma y reflexione. Esta actividad nos ayuda a crear el mapa mental posterior.

BUSCANDO INFORMACIÓN EN LA WEB:

Tiempo: 10 min.

Organización del aula: Gran grupo.

Descripción:

Buscamos información en Internet acerca de aspectos concretos que hemos visto en el video del puma, que faciliten a los niños formar una idea cada vez más precisa de lo que es un puma. Para ello, buscamos por ejemplo, dónde vive el puma en un mapa o la huella del puma.

Recursos didácticos: Ordenador y conexión a Internet.

(*) RINCÓN DE LOS ANIMALES Y LAPBOOK DE CLASE:

Con todo el material que traen los niños de casa sobre los animales que estamos estudiando configuramos el rincón de los animales en peligro de extinción que más adelante expondremos a todos con las producciones que hemos realizado durante el proyecto.

Además confeccionamos un lapbook (libro grande con distintas solapas de las que sale la información de cada animal que los niños van descubriendo y que podrán consultar durante el proyecto).

(*): Actividades que realizamos durante todo el proyecto.

RINCONES ROTATIVOS:

Tiempo: 15- 20 min cada rotación. (Todos hacen las cuatro rotaciones a lo largo de la mañana).

Organización del aula: Grupo pequeños y por parejas dentro de los grupos.

Descripción:

1. Observamos con la lupa: al igual que Enrique los niños se convierten en exploradores y observan con la lupa animales pequeños como los gusanos de seda que trajo un niño a clase: cómo son, cómo comen, cómo se desplazan, etc.

Recursos didácticos: Lupa, caja con gusanos de seda.

2. Medimos las huellas: trazando diferentes huellas de animales pedimos a los niños que identifiquen de qué animal son y lo escriban, después las medirán con el metro y pondrán la medida. También dibujan ellos mismos huellas y las miden. Se realiza a la vez un trabajo de lógica-matemática: cuál es más grandes, comparaciones de tamaños, mediciones, etc. **Lo hacen por parejas.**

Recursos didácticos: tizas, suelo del aula.

3. Jugamos a los animales: con los animales de juguete que han traído al aula, los niños juegan libremente, inventando historias, etc.

Recursos didácticos: animales de plástico que traen los niños de casa.

4. Completamos el lapbook del puma: cada grupo completa de manera conjunta, la primera hoja del lapbook de los animales en peligro de extinción, que se corresponde con aquello que hemos aprendido tras el video sobre el puma (lo hacen en forma de mapa mental, con ramificaciones y dibujos representativos).

Recursos didácticos: Cartulina A3, pinturas, material de dibujo, silueta del animal.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

En la actividad de las huellas, los niños trabajaban por parejas (aprendizaje cooperativo) para resolver la tarea. Después los niños decidieron experimentar con los tamaños de las huellas, y rellenaron el espacio del suelo con muy diversos tipos de huellas. Una niña incluso dibujo una huella humana del pie, caracterizándola de manera distinta. Te das cuenta de que los niños saben muchas más cosas y de esta manera es posible que eso que conocen lo aporten en el aula.

El lapbook con la primera página sobre el puma se colocó después en clase para que los niños lo recuerden. Lo realizaron con la ayuda de la maestra, y sirvió para que organizaran la información que habían visto en el vídeo y pudieran relacionarla.

Cronograma de la 2ª Semana del Proyecto

	LUNES Sesión 4	MARTES Sesión 5	MIÉRCOLES	JUEVES Sesión 6	VIERNES Sesión 7
9-10h		Inglés	DÍA FESTIVO: Fiesta de San Pedro Regalado	Mural BALLENA Presentación Ballena Actividad partes cuerpo ballena	Las Ballenas y sus crías Rutinas Pensamiento
10-11:30hh	Video Puma y Rutinas del Pensamiento Rincones	Cuento “El Puma Andino” Rincones		Psicomotricidad	Rincones
11:30-12h	Almuerzo	Almuerzo		Almuerzo	Almuerzo
12-12:30h	RECREO	RECREO		RECREO	RECREO
12:30-13:45h	Seguir Rincones	Seguir Rincones		Experimento Ballena Lectura Ballenas	Informática/ Aula Multisensorial
13:45-14h	Recogida	Recogida		Recogida	Recogida

SESIÓN 4

Al comienzo de la semana comentamos con los niños los animales que vieron en la excursión a la Granja el último día. Después de esto, recordamos por dónde nos llegábamos del Proyecto, recordando la carta de Enrique y lo que habíamos aprendido sobre el puma.

SEGUIMOS OBSERVANDO Y PREGUNTÁNDONOS CÓMO ES EL PUMA

Tiempo: 30 min.

Organización del aula: Gran grupo (sentados en sus sillas).

Descripción:

Continuamos viendo el documental sobre el puma y reflexionamos sobre la información que vamos recibiendo a través del establecimiento de las rutinas de pensamiento: qué veo, qué pienso, qué me pregunto. Para ello, hacemos en la pizarra tres columnas y vamos anotando lo que los niños ven, piensan sobre lo que han visto y lo que se preguntan. A partir del video también se reflexiona sobre conceptos como: el acecho y el método de caza, la reproducción, los

animales vivíparos que alimentan con leche a las crías, la camada de cachorros, la competencia de los animales por el alimento, el peligro de extinguirse que tienen los pumas. Subrayamos este último punto, preguntando a los niños por qué se extinguen los pumas. Llegamos a las conclusiones de que los cazan o bien se quedan sin alimento al destruir su hábitat.

Recursos didácticos: Vídeo del puma (2º parte) y encerado.

***¿QUÉ SON LOS PARQUES NATURALES?**

Tiempo: 20 min.

Organización del aula: Gran grupo (sentados en sus sillas).

Descripción:

A raíz del visionado de la segunda parte del vídeo, donde aparecen los guardabosques del Parque Nacional donde se encuentra el puma, propusimos plantear una actividad para que los niños conocieran mejor la realidad de los parques nacionales y los guardabosques. Esta actividad consistía en proyectaren la pizarra digital con una presentación sobre los parques nacionales: en la cual se les preguntaba si distintas acciones (irrespetuosas con el medio ambiente) se podrían llevar a cabo en un lugar señalado como parque nacional y por qué. Después se proyectaban fotografías de funciones que cumplen los guardabosques o agentes forestales y los parques nacionales que hay en España, viendo fotografías de cada uno y donde se localizan en el mapa.

Recursos didácticos: Presentación de Power Point sobre parques nacionales, pizarra digital.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

La actividad no llegó a realizarse, surgieron otros intereses en los niños.

Debido a que la segunda parte del vídeo interesó mucho a los niños, sobre todo por el tema de ver cómo cazaba y cómo tenía las crías el puma, la vimos entera e hicimos las rutinas de pensamiento. Realizar esta actividad justo después habría sido demasiado tiempo pidiendo a los niños que mantuvieran su atención y era preferible continuar haciendo las rotaciones. Es importante que primero los niños conozcan los animales y más adelante pasemos a ver conceptos como el de “Parque Natural”.

RINCONES ROTATIVOS

Tiempo: 15-20 min cada rotación (se hacen las cuatro rotaciones a lo largo de la mañana).

Organización del aula: Grupo pequeños de 6 o 7 niños (por mesas).

Descripción:

1. **Mapa mental del puma (individual):** cada niño elabora un mapa mental sobre aquello que conocen del puma, tomando como modelo el que hicieron entre todos el día anterior y las ideas del video.

**Todas aquellas producciones que elaboren sobre el puma se archivarán para hacer cada niño un libro con lo que han aprendido. Se hará lo mismo con cada animal que se trabaje.*

Recursos didácticos: Folios, pinturas, rotuladores, material de dibujo.

2. **Dibujo “Animales en peligro de extinción”:** dibujan por qué se están extinguiendo los pumas, si no se le ocurre se les da ideas en relación a lo visto en el video.

Recursos didácticos: Folios, material de dibujo, pinturas.

3. **Ficha Nubaris:** picar con el punzón cada animal para descubrir lo que comen y señalar si es herbívoro o carnívoro según el alimento que tomen.

Recursos didácticos: Fichas del libro del Método Nubaris, punzón y plantilla.

4. **Jugar a pumas y liebres:** los niños se moverán por un espacio del aula, hacen unos de pumas y otros de liebres, imitando cómo es el proceso de caza visto en el vídeo: utilizando la técnica del acecho, corriendo, escondiéndose, etc.

Recursos didácticos: Espacio libre del aula.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Hoy había mucha carga de trabajo en las rotaciones, y los niños debido también al tiempo estaban más cansados. Es importante compensar los tipos de actividades que se proponen en las rotaciones para que los niños no se saturen al final de la mañana (combinar dos que lleven más tiempo con dos rincones más sencillos).

En las producciones realizadas por los niños en la actividad de dibujar “por qué se extinguen los pumas”, se ven cómo van estructurando su pensamiento, sus ideas, sus contradicciones, etc. Es un elemento muy útil para darse cuenta de lo que saben y aprenden, incluso si se producen contradicciones.

La actividad de hacer el mapa mental del puma ellos solos les ayudaba a estructurar sus ideas. Durante la puesta en práctica de las rutinas del pensamiento los niños razonaban las cosas que veían en el video del puma, y al tratar de explicarlas en ocasiones se daban cuenta de “se encontraban con lagunas”. También surgían ideas no comentadas anteriormente: “¿Chile está por encima del ecuador o por debajo?”, “el puma marca el territorio para dejar rastro” el puma

hace pis para marcar el territorio porque si no se pone malo”, “marca el territorio para que nadie entre”.

El primer día que hicimos las rutinas de pensamiento los niños no se lanzaban a hacer preguntas y les costaba pensar en lo que habían visto. La siguiente vez que lo hemos hecho surgía más preguntas en los niños sobre lo que veían. La profesora les aportaba el modelo para hacerse esa pregunta: “Me pregunto si marca el territorio para...” Así los niños aprenden cómo formularse las preguntas.

Ej: “Me pregunto si el puma se va a comer a algún zorro”, “me pregunto si va a tener crías”, “me pregunto si habrán matado al puma”, etc.

Después de trabajar las rutinas del pensamiento con el vídeo, se ha recordado a los niños la problemática que viven hoy en día los pumas, para que fueran conscientes de que el puma es un animal en peligro de extinción.

SESIÓN 5

“EL PUMA ANDINO”

Tiempo: 20 min.

Organización del aula: Gran grupo (sentados en sus sillas).

Descripción:

Repasamos lo visto en el vídeo del puma, y recordamos la organización de ideas que hicimos en el mapa mental del puma. Para completar el concepto que van formando sobre este animal, contamos el cuento del Puma Andino. Utilizamos la pizarra digital para proyectar las imágenes mientras se narra la historia. El cuento se imprime con el tipo de letra que los niños acostumbran a leer, y de este modo podrán volverlo a leer ellos solos, ya que lo dejaremos en adelante a su disposición en la biblioteca del aula.

Recursos didácticos: Cuento del Puma Andino, Pizarra Digital.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

En el cuento se narran otros aspectos del puma: su parecido con el jaguar, es un felino, qué le gusta hacer, cómo es su nombre en inglés, etc. Estos aspectos despiertan el interés de los niños, porque habiendo observado con anterioridad al puma les resulta más fácil relacionar la información y sienten curiosidad por conocer más cosas del puma.

RINCONES ROTATIVOS:

Tiempo: 15-20 min cada rotación (se hacen las cuatro rotaciones a lo largo de la mañana).

Organización del aula: Grupo pequeños de 6 o 7 niños (por mesas).

Descripción:

1. Ficha descripción del puma: completan una ficha descriptiva sobre el puma respondiendo a los datos solicitados: Nombre, Tamaño y Color, Se alimenta de, Vive en, Tiene.

Recursos didácticos: ficha descriptiva, material para escribir.

2. Colorear un puma e identificar sus partes: se les entrega a los niños un dibujo grande del puma para que lo coloreen como ellos quieran (creatividad) y el entorno donde vive. Después señalan cada parte de su cuerpo y lo escriben. Como apoyo tienen las palabras de las partes del cuerpo escritas en la pizarra.

Recursos didácticos: dibujo del puma, material para pintar variado (ceras, pinturas gruesas, pinturas normales), material para escribir.

*Esta actividad y la anterior se archivarán en el libro que haga cada niño del puma.

3. Ficha del Método - Letrilandia: trabajamos la letra “c” (Se continua trabajando los libros del método sobre lecto-escritura y lógico-matemática).

Recursos didácticos: libro de Letrilandia.

4. Creando nuestras huellas de puma: tras haber observado las huellas de puma que llevaron al explorador del documental a encontrarlo, los niños dibujan las huellas del puma: pueden jugar con los tamaños, las formas, el número de huellas, el color, compararlas, etc.

Recursos didácticos: tizas de colores, suelo del aula.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

El proyecto se trabaja de manera globalizada. en el momento de la asamblea la profesora aprovecha para introducir la temática de los pumas cuando el protagonista escribe su nombre, pidiéndole que escriba su nombre puma (p. ej. maría puma) y se le dice que él/ella será hoy el jefe de la manada.

Es importante no olvidarnos de la motivación del tema y “alimentarla”, porque la secuencia de actividades puede llevarnos a su simple ejecución, olvidándonos del hilo conductor del que nació el proyecto.

En el proyecto estamos trabando mucho la lecto-escritura significativa, es decir, atribuirle una función significativa: describir al animal, nombrar sus partes, decir qué sabemos del puma, escribir el nombre puma del protagonista, etc.

El proyecto se puede combinar con el método sin problemas, depende de la distribución del tiempo que hagamos para cada tarea.

Los niños en la actividad de las huellas, no solo trabajaban cómo dibujar las huellas, al darles libertad ellos experimentaban más: se meten dentro a ver si caben (comparan), cubren el espacio del suelo y sortean obstáculos (exploración del espacio), trazan la huella de un pie que es completamente distinta a la de una mano, trazan sus propias huellas (se reconocen), etc.

Podemos deducir, que cuantas menos restricciones pones en una actividad das mayor posibilidad a los niños de experimentar y ser creativos.

* ¿NOS PARECEMOS?

Tiempo: 15- 20 min (para incluir en una rotación).

Organización del aula: Grupo pequeños de 6 o 7 niños (por mesas).

Descripción:

Se le da al grupo unas imágenes en las que aparece un puma comiendo carne de un animal y en la misma posición al lado una persona comiendo un muslo de pollo. En otro folio aparece una puma hembra dando de mamar a los cachorros y en otra imagen una mujer tumbada como la puma dando de mamar a su hijo. Los niños tendrán que observar los pares de fotografías y decir en qué se parecen y en qué se diferencian, y que expliquen por qué creen que nos parecemos.

Después se les dará otro folio donde podrán dibujar en qué más comportamientos nos parecemos los pumas y los humanos.

Recursos didácticos: fotografías pumas y personas, folios, material para dibujar.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

La actividad no llegó a realizarse

* Esta actividad se programó para hacerse dentro de las rotaciones, pero no dio tiempo a hacerla este día, y debido a que al día siguiente fue fiesta y el jueves ya debíamos comenzar con otro animal para no estancarnos con el puma y olvidar el resto del proyecto, no se pudo llevar a cabo.

SESIÓN 6

¿QUÉ SABEMOS Y QUÉ VAMOS A APRENDER DE...LA BALLENA?

Tiempo: 20 min.

Organización del aula: Gran grupo (en asamblea).

Descripción:

Preguntamos a los niños qué cosas saben de la ballena y qué cosas les gustaría aprender sobre ella. Para ayudarles a pensarlo les preguntamos qué les gustaría preguntar a un experto en ballenas que ha visto muchas y las conoce muy bien si viniera a nuestra clase.

Recursos didácticos: mural, rotulador y dibujo de la ballena que hicieron los niños con aquello que sabían.

¿DÓNDE ESTÁN LAS BALLENAS?

Tiempo: 20 min.

Organización del aula: Gran grupo (en asamblea).

Descripción:

Continuando con el hilo conductor de la carta de Enrique, contamos a los niños que nos ha enviado una foto pero que no sabemos qué animal había en ella. Los niños ven una foto del fondo del mar y les preguntamos si ven algún animal, ellos se hacen conjeturas sobre lo que podría haber pasado. Ven que hay una nota en la foto. Leen entre todos la nota, donde se les dice que han huido porque el mar se está ensuciando y les piden ayuda. Los niños después, teniendo delante las siluetas de los animales que vamos a ver, averiguan a qué animal corresponde el mensaje y por descarte (el único que vive en el fondo del mar) llegan a la conclusión de que es la ballena.

Esta imagen del fondo del océano sin ballenas y el mensaje de auxilio, propicia que hablemos con los niños de por qué creen que se están extinguiendo las ballenas y cada niño dice una idea: “por los barcos balleneros”, “las cazan”, etc.

Recursos didácticos: Presentación Power Point con la foto del mar, la nota, y la silueta de los animales a los que puede corresponder.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Descubrimos que hay un niño que saben mucho sobre las ballenas, y les explica a sus compañeros cómo respiran las ballenas: “tienen un agujero en la cabeza que se llama espiráculo”. Este momento nos sirve para compartir aprendizajes.

Descubres que el punto de partida de su aprendizaje muchas veces no es el que tú te esperas, porque desconoces los estímulos y experiencias que los niños han vivido ya sobre ello, por eso es importante tenerlo en cuenta para el desarrollo siguiente del proyecto.

Al planificar esta actividad, debería haber repartido la información, de manera que no mostráramos todas las fotos de la ballena de una vez, para que los niños puedan ir pensando sobre lo que ven.

En vez de enseñarles fotos sobre cómo son, qué comen, dónde viven, etc. debí haber repartido cada punto para días distintos y haber trabajado hoy únicamente el aspecto físico de la ballena incluyendo las rutinas de pensamiento o otra actividad que les animara a pensar y hacerse preguntas sobre lo que veían.

El periodo de atención de los niños no les permite estar sentados y atendiendo durante la asamblea, la actividad del mural, y la exposición de la ballena en el Power Point. No lo tuve en cuenta y tuvimos que cortar la actividad y hacer después otra actividad sobre lo visto del aspecto físico de las ballenas.

HACEMOS NUESTRA BALLENA

Tiempo: 30-40 min.

Organización del aula: Individual, sentados en sus mesas.

Descripción:

Les damos un dibujo de una ballena y cada uno la pinta libremente y el lugar donde vive. Después recortan las partes que les damos de la ballena, que vieron en las fotografías de la presentación y las pegan en el lugar del dibujo que encajan, ordenándolas espacialmente. Al terminar, escriben el nombre de cada parte del cuerpo que han colocado, guiándose si no saben por el modelo escrito es la pizarra.

Recursos didácticos: Dibujo de la ballena, Partes para recortar de la ballena, distintos tipos de pinturas.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Estaba planificado llevar a cabo rotaciones con distintas actividades y experiencias para conocer más a fondo el mundo de las ballenas. Pero tuvimos que reducirlo a una actividad que realizó todo el grupo a la vez, ya que habíamos dedicado mucho tiempo a la exposición anterior y los niños tenían poco después la sesión de Psicomotricidad.

Para otras ocasiones, es importante planificar teniendo en cuenta las actividades ya marcadas en el día, y adecuarse a los ritmos y periodos de atención de los niños.

UNA RELAJACIÓN CON BALLENAS

Tiempo: 10- 15 min.

Organización del aula: Gran grupo, sentados en sus mesas.

Descripción:

Para el momento de la relajación tras la hora del patio, ponemos una canción con el sonido del mar.

Después intercalamos durante la canción sonidos que emiten las ballenas, y les pedimos que identifiquen qué animal es y en qué momento canta.

Recursos didácticos: Sonidos del mar y sonidos de las ballenas, ordenador.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Los niños al escuchar a las ballenas preguntan por qué emiten esos sonidos: se preguntan si estarán hablando, si es porque hay un peligro, si las van a cazar (cuando sube el volumen de los sonidos), etc.

Por medio de una actividad trabajada desde los distintos sentidos podemos despertar ideas y la imaginación de los niños.

EXPERIMENTAMOS: ¿CÓMO COMEN LAS BALLENAS?

Tiempo: 15-20 min.

Organización del aula: Gran grupo (en asamblea).

Descripción:

Hacemos un experimento en clase para que los niños entiendan cómo funcionan las barbas de las ballenas a la hora de comer el plancton (filtran el agua que tragan junto al plancton).

Con dos coladores imitamos las barbas de la boca de la ballena. El plancton será una mezcla que hacemos en un tarro de lentejas y arroz y lo etiquetamos con el nombre de plancton. Cada vez sale un niño a echar en un vaso agua y plancton, después lo vierte en la boca de la ballena cuando ésta la abra (los dos coladores). Los niños comprueban cómo la ballena se come el plancton pero el agua que traga con él, lo expulsa a través de las barbas como si fuera un filtro, y cae a otro recipiente donde pone “Mar”, es decir, devuelve el agua al mar.

Mientras hacen el experimento tienen una imagen al lado de cómo la ballena come el plancton con las barbas y nosotros se lo explicamos.

Recursos didácticos: tarro con lentejas y arroz, recipiente (mar), jarra y vaso con agua, dos coladores grandes, imagen de la ballena comiendo a través de las barbas.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

No dio tiempo a que todos los niños salieran a hacer el experimento, por eso lo volveremos hacer al día siguiente, incluyendo esta actividad en las rotaciones por grupos.

Los experimentos atraen mucho la atención de los niños y son una fuente importante de aprendizajes por medio de la experiencia y la posterior reflexión.

LEEMOS SOBRE LAS BALLENAS

Tiempo: 10- 15 min.

Organización del aula: Gran grupo (en asamblea).

Descripción:

Leemos un libro que un niño trajo a clase sobre animales en peligro de extinción, la parte que habla sobre las ballenas. Les contamos curiosidades de las ballenas y datos más precisos: cómo de grande es cada parte de su cuerpo (comparamos con dimensiones del colegio que los niños ya conocen), por qué las cazan los barcos balleneros, qué instrumento se utiliza para observarlas, etc.

Recursos didácticos: Libro sobre animales en peligro de extinción.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Según leemos el libro, los niños comentan sus experiencias, por ejemplo: al explicarles que las ballenas pueden morir si se vierte petróleo en el mar, un niño contó que su padre en el ejército tuvo que ir a ayudar a limpiar el petróleo que derramó un barco.

Al leer el libro se hacen analogías con realidades que los niños ya conocen: “La lengua de la ballenas cabríamos sentados los niños de la otra clase y nosotros juntos ¿os lo imagináis?”

SESIÓN 7

¿LAS BALLENAS TIENEN CRÍAS?

Tiempo: 15 min.

Organización del aula: Gran grupo (sentados, en sus mesas).

Descripción:

Preguntamos a los niños si saben cómo nacen las crías de la ballena. Los niños contestan: “por un agujero nacen”, “están en la barriga de la mamá”, “se tienen que juntar el chico y la chica”. Ordenamos las ideas diciéndoles que primero se aparean el macho y la hembra, después la madre hembra se queda embarazada y más adelante dará a luz a una cría.

Vemos un vídeo sobre un buceador que nada con una ballena y su cría en el fondo del mar.

Después establecemos las rutinas de pensamiento en base al video.

Mediante esta técnica relacionada con la cultura del pensamiento, los niños aprenden a pensar sobre lo que ven, en vez de asimilar información. También elaboran estrategias para recordar mejor aquello que aprenden.

Recursos didácticos: Video sobre ballena y cría, pizarra con la tabla sobre las rutinas de pensamiento.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Durante el trabajo de las rutinas de pensamiento, hacemos un esquema en la pizarra con tres columnas y preguntamos a los niños:

¿Qué vemos? Dicen “una ballena que baila”, “un buceador”, “una ballena con su cría”.

¿Qué pensáis? “Si el buceador y la ballena son amigos”, “si al cría, la mamá y el buceador están bailando”.

¿Qué os preguntáis?: “¿Por qué bailan en el agua?”.

Después, llevamos a cabo un segundo tipo de rutinas de pensamiento llamado C.S.I:

¿Qué color pondrías a lo que hemos visto? Dicen “el azul” (la profesora explica que se debe a que estaban en el mar)

¿Qué símbolo o imagen le pondrías? “Un círculo” (tiene un significado de vida, de continuidad)

¿Qué imagen le pondrías? “Una ballena”/“un buceador”.

Estas rutinas facilitan que el niño cree una idea sobre la ballena debido a que permite que le atribuya significado y pueda pensar sobre ella.

RINCONES ROTATIVOS:

Tiempo: 15-20 min cada rotación (se hacen las cuatro rotaciones a lo largo de la mañana).

Organización del aula: Grupo pequeños de 6 o 7 niños (por mesas).

Descripción:

- 1. Experimento: ¿Cómo comen las ballenas?:** Cada grupo realiza el experimento ya visto en clase, y se dibuja a sí mismo en un folio haciendo el experimento.

Recursos didácticos: Dos coladores, recipiente, jarra y vaso con agua, lentejas y arroz.

- 2. Elaboramos una cámara de fotos de explorador:** Recordamos la misión de Enrique, y los instrumentos que usaba como explorador, cayendo en la cuenta de que nos falta por usar: la cámara de fotos. Comenzamos a elaborar nuestras cámaras fotos y para ello hay que envolver el tetrabrick en papel albal, hacer un hueco cuadrado arriba para observar, y la profesora pega con la pistola de pegamento la lana para que los niños puedan llevar la cámara colgada y dos tapones uno en el objetivo y otro para apretar y hacer la foto. Esta cámara la utilizarán a lo largo del proyecto en más actividades.

Recursos didácticos: Tetrabrick (batido), dos tapones, papel albal, lana y pistola de pegamento (lo pega la maestra).

- 3. Jugar con los animales:** otro grupo juega con los animales que van trayendo los compañeros a clase. Esta vez observamos que todos quieren usar la ballena, ya que es el animal que estamos trabajando. El grupo que ya tiene la cámara hecha puede hacer fotos a los distintos animales.

Recursos didácticos: Animales de plástico.

- 4. Juego libre:** este grupo puede elegir cualquiera de los juegos didácticos que hay en clase, o bien la cocinita y jugar con sus compañeros.

Recursos didácticos: Juegos presentes en el aula.

Observaciones de lo que ocurrió en la puesta en práctica de la actividad:

Mientras hacían el experimento, los niños probaban a echar más plancton o más agua y ver qué pasaba, tocar el plancton ya mojado, ver cómo cambiaba el color del agua al juntarse con el

plancton, etc. Los niños experimentan alterando distintos factores, tienen interés por ver el resultado de sus acciones y sacan algunas conclusiones (aprenden investigando).

El dibujo permite reflexionar a los niños sobre aquello que han hecho y entenderlo mejor.

La cámara de fotos al igual que los disfraces el Proyecto de la Edad Media, sirven para adentrar a los niños más en el proyecto, en la historia que estamos viviendo, para que se sientan protagonistas de ella y puedan actuar. Enseguida se ponen a fotografiar los animales que hay por la clase y a experimentar con la cámara.

7. OTRAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS PARA EL PROYECTO

A continuación exponemos aquellas actividades que se planificaron para llevar a cabo en el Proyecto pero que no dio tiempo a llevarlas a cabo.

Mi idea primera fue trabajar las características y división general que se hace de los animales, no obstante la maestra me aconsejó dejar estas actividades para más adelante para evitar que los niños se perdieran, y una vez que ya hubieran visto varios animales meter estas actividades.

CLASIFICAMOS CON MAPAS MENTALES:

Tiempo: 15-20 min cada rotación.

Organización del aula: Gran grupo.

Descripción:

Proyectamos en la pizarra digital una presentación preparada con mapas mentales (colores, relaciones, dibujos simbólicos) con la clasificación general de los animales. Elegimos un animal de los que ya han visto y pedimos a los niños que nos digan cómo son atendiendo a la clasificación que ven.

Recursos didácticos: Presentación de la clasificación de los animales con colores, flechas, muy visual y la pizarra digital.

RINCONES ROTATIVOS SOBRE LOS 8 ANIMALES

Tras haber trabajado un amplio grupo de animales por separado, hemos propuesto llevar a cabo una serie de actividades para que comparen unos animales con otros y extraigan conclusiones sobre cómo se llama cada uno según: su hábitat (doméstico/ salvaje, terrestre/ volador/ acuático), su aspecto (mamífero/pez/ave), su alimento (carnívoro/herbívoro/ omnívoro) de qué manera tiene a las crías (ovíparo/vivíparo).

Tiempo: 15-20 min cada rotación.

Organización del aula: Grupo pequeños de 6 o 7 niños (por mesas).

Descripción:

- 1. Diferenciar mamíferos:** Llevamos jeringuillas cubiertas guantes llenos de agua o leche con el dibujo de cada animal visto en ellos. Llenaremos las jeringuillas que tengan el dibujo de un animal mamífero y las demás no, para que al apretar solo salga la leche en los que son mamíferos. Tras apretar las jeringuillas y ver si el animal echa leche o no tendrán que decir

por qué creen que echan leche. Les ayudaremos a identificar estos animales como mamíferos.

Recursos didácticos: jeringuillas con leche y jeringuillas sin leche, recipiente, etiquetas en cada jeringuilla con el dibujo del animal.

2. Cada animal con su cría. ¿Quién pone huevos?

Se colocaran las tarjetas de los ocho animales y ocho tarjetas más con los dibujos de las crías. Deberán asociarlas correctamente. Después, llevamos dos huevos y preguntarles a qué dos animales de los 8 que han emparejado con su cría, creen que pertenecerán.

Recursos didácticos: Tarjetas de los ocho animales y tarjetas de las crías, Dos huevos.

3. ¿Es acuático o terrestre?

Llevamos dos recipientes. Uno con agua y otro con tierra. Tenemos los 8 animales plastificados. Los acuáticos llevarán un corcho unido y los demás no.

Se pedirá a los niños que digan qué animales creen que viven en el agua y cuáles en la tierra.

AGUA	TIERRA

Los niños anotarán los nombres en cada columna.

Después, les diremos que los que floten no pueden vivir en el agua porque necesitan respirar. Meten cada uno de los animales, y comprueban quién flota.

AGUA	TIERRA
¿Por qué?	¿Por qué?

Comprobarán qué animales viven en el agua (los que se hunden) y tendrán que decir por qué creen que viven en el agua y los otros no.

Recursos didácticos: Dibujos plastificados de animales, corcho pegado a los dibujos de animales terrestres (flotan), fichas para anotar el nombre de los animales.

4. ¿Quién es carnívoro, herbívoro y omnívoro?

Usamos el juego de “camelot” que tienen en clase (construcciones con cubos de distinto tamaño que te permiten trazar distintos caminos para hacer llegar al príncipe a una altura exacta donde está la princesa). Tenemos tres animales plastificados (príncipes) y tres

comidas (princesas). Tendrán que colocar el personaje con su comida correspondiente y tratar de adivinar qué piezas debe colocar para coger a su presa.

- Puma: CARNÍVORO (liebre)
- Gorila: HERBÍVORO (hojas y frutos)
- Oso panda: OMNÍVORO (bambú y ratones)

Recursos didácticos: Trajetas de los animales, juego de “Camelot” que hay en la clase.

8. RECURSOS

Durante el proyecto se han empleado material de aula: el suelo que permite pintar con tiza y que ha dado lugar a la realización de muchas actividades, la pizarra digital se ha usado como apoyo audiovisual, el encerado para trabajar las rutinas de pensamiento con todo el grupo, y las mesas de trabajo donde los niños realizan las rotaciones.

En cuanto al material didáctico, hemos utilizado: material para la actividad plástica, material para la experimentación (experimento barbas ballena), material audiovisual (presentaciones y vídeos), material para realizar manualidades (cámara de fotos), material de dibujo, material de lectura (libros que traían los niños a clase) y material de juego (animales de juguete que traen los niños a clase), material del método (en combinación con las tareas del Proyecto).

9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Dentro del grupo hay dos alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Un alumno tiene un Trastorno General del Desarrollo, con un desfase curricular de un año y medio, y otra alumna presenta una dislalia evolutiva.

El alumno que tiene un TGD, necesita apoyo específico de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje fuera del aula ordinaria para reforzar los aprendizajes que se ven en clase y mejorar su nivel de lenguaje. Para atender a sus necesidades en el aula se seguirán los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, realizando un refuerzo que consistirá en una mayor atención y la adaptación de las tareas escolares. El trabajo en grupo también servirá de apoyo al aprendizaje del niño.

La otra alumna que presenta una dislalia evolutiva, además del apoyo de la especialista de Audición y Lenguaje que le atiende una hora semanal, en el aula seguiremos con ella los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, prestando especial atención y apoyo en aquellas actividades que exijan trabajar la pronunciación de fonemas y palabras.

10. PROPUESTA PARA FOMENTAR LA LECTURA Y LAS T.I.C.

Atendiendo a la ORDEN EDU/152/2011, de 22 de febrero, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes para el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, queremos introducir un apartado en el que se explica de qué manera el Proyecto contribuye al Plan de Fomento de la Lectura y Comprensión Lectora concretado por el Centro.

Los objetivos del Plan de Fomento de la Lectura establecidos en el Centro (Plan de Fomento de la Lectura y desarrollo de la Comprensión Lectora - C.E.I.P. El Peral, 2013/2014) con los que contribuye nuestro Proyecto son:

- Despertar interés por la lectura como medio de información, entretenimiento y como espacio importante para el ocio.
- Promover, a su vez, actitudes reflexivas y críticas ante aquellos medios de transmisión y difusión de la cultura.

Para cumplir estos objetivos nuestro Proyecto propondrá las siguientes actividades de enseñanza-aprendizaje:

- Lectura conjunta de libros traídos de casa por los alumnos.
- Elaboración de un libro de clase, de carácter enciclopédico (Lapbook sobre los Animales en Peligro de Extinción) que permiten la difusión de la información trabajada y su uso como libro de consulta.
- Documentación a partir de los diferentes libros y fuentes que los niños traen de casa, en actividades específicas desarrolladas en los rincones rotativos.

- Creación de una biblioteca de consulta con libros de animales en extinción que los niños traen de casa.
- Lectura individual durante el fin de semana de un libro relacionado con la temática del Proyecto y realización de una ficha lectora que recoge los datos del libro y un dibujo que refleja su contenido.
- Dramatización de un cuento leído en clase sobre animales en el trabajo específico desarrollado en los rincones rotativos.

Del mismo modo, incluiremos otro punto que haga referencia a la integración de las T.I.C. en el desarrollo de nuestro Proyecto. Los objetivos pretendemos alcanzar con su inclusión son los siguientes:

- Dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio del uso educativo de las TIC.
- Valorar la importancia de las TIC como fuente de información.

Las actividades planteadas para la consecución de los objetivos anteriores en el Proyecto serían:

- Visionado de documentales, fotografías, noticias, presentaciones, etc. y reflexión sobre los mismos a partir de la puesta en práctica de las rutinas de pensamiento (Qué veo-qué pienso-qué me pregunto).
- Utilización de presentaciones (Power Point) como soporte para la introducción de la situación-problema del proyecto: fotografías y pistas que nos envía Enrique, correos electrónicos de Enrique para comunicarse con nosotros, etc.
- Utilización de recursos educativos relacionados con la temática del Proyecto en el aula de Informática.

11. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Los criterios de evaluación que tendremos en cuenta en la evaluación del cumplimiento de los objetivos didácticos que planteábamos para el Proyecto, de acuerdo al DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, serán los siguientes:

11.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ÁREA

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

- Reconocer los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que puede experimentar con ellos.
- Mostrar actitudes de ayuda y colaboración.
- Confiar en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas, aceptar las pequeñas frustraciones y mostrar interés y confianza por superarse.

Conocimiento del entorno:

- Agrupar y clasificar objetos atendiendo a sus características.
- Interesarse por las características, hábitat, cuidado y ciclo vital de algunos animales y plantas.
- Actuar con respeto y colaborar en el mantenimiento de espacios limpios y cuidados.

Lenguajes: comunicación y representación:

- Comunicar por medio de la lengua oral sentimientos, vivencias, necesidades e intereses.
- Escuchar con atención y respeto las opiniones de los demás.
- Relatar o explicar situaciones, hechos reales, razonamientos, tareas realizadas e instrucciones de forma clara y coherente.

11.2 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

- Identifica el nombre de los animales en peligro de extinción y su imagen.
- Conoce las características, el hábitat y la relación con el medio que tienen los animales en peligro de extinción trabajados, y reconoce las principales diferencias entre unos y otros.
- Es consciente de la importancia del cuidado apropiado del medio ambiente para que no ocurran situaciones como la de estos animales.
- Relaciona lo que sabía y lo que ha aprendido sobre cada animal en peligro de extinción.
- Representa gráficamente los animales extinción y los peligros que les amenazan.
- Se inicia en el manejo de material relacionado con la exploración: brújula, mapa, cinta de metro, lupa y cámara.
- Evoca y representa la vida de los animales en peligro de extinción.

- Observa con atención cómo se comportan y qué aspecto tienen los animales en peligro de extinción, realiza hipótesis y formula preguntas.
- Organiza la información obtenida de los animales en un mapa mental.
- Atiende y disfruta con la lectura de libros relacionados con los animales en peligro de extinción.
- Colabora en la aportación de ideas para impedir que los animales se extingan.
- Rechaza actitudes irrespetuosas con los animales y su hábitat.
- Escucha y valora las aportaciones que hacen los compañeros al conjunto de la clase.
- Cooperar con los compañeros en la realización de actividades conjuntas.

11.3 MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

Atendiendo al currículo educativo que regula la etapa de Ed. Infantil, **ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Ed. Infantil, la evaluación del Proyecto** “será global, continua y formativa y la observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación”. Servirá como instrumento para tomar decisiones educativas, sirviéndonos de referencia en cada momento. Por ello la evaluación que se llevó a cabo fue:

- **Una evaluación inicial:** por medio de la recogida de ideas previas de los niños acerca del tema que vamos a tratar, su interés por trabajar los animales en peligro de extinción.
- **Una evaluación formativa:** Se reajustará continuamente la planificación propuesta y los recursos metodológicos, a partir de la revisión de la práctica y de nuevos intereses que surjan en los alumnos en el transcurso del proyecto.
- **Una evaluación sumativa:** donde se recogerá por medio de un informe las observaciones más relevantes sobre el grado de adquisición de los objetivos generales.

Además, **la evaluación será continua:** se seguirá el proceso de los alumnos en todas las situaciones educativas del Proyecto, analizando tanto los logros como las dificultades que puedan tener. Esto se hará a través de las producciones de los alumnos y de observación de la puesta en práctica de las actividades planteadas.

Y se llevará a cabo **una autoevaluación** a través de:

- **Portfolio de cada animal en extinción:** en el que recogerán todas las producciones que han realizado para aprender cada animal. Estos trabajos son una representación en papel de aquello que los niños previamente han observado, experimentado, cuestionado, etc., que recoge las ideas que ellos mismos generan al respecto (reflexión).
- **Lapbook de la clase** (libro grande con solapas): que recoge los mapas mentales que han elaborado los propios niños sobre cada animal (Ver Figura 4).
- **Mural ¿Qué sabemos? ¿Qué aprenderemos?:** en el que se anotarán qué saben los alumnos de cada animal ex extinción y las cosas que van a aprender al finalizar el Proyecto, valorando a medida que se lleva a cabo, si se van efectuando esos aprendizajes (Ver Figuras 5 y 6).

11.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

De acuerdo a lo establecido en la Orden EDU/721/2008, de 5 de Mayo por la que se regula la implantación, desarrollo y evaluación del 2º Ciclo Ed. Infantil, las técnicas e **instrumentos de evaluación** que emplearemos para llevar un seguimiento del proceso de los niños durante el Proyecto será:

- **Observación sistemática - Diario de campo**

En él recogeremos aquello que sucede en el aula (comportamientos, diálogos, aportaciones, interacciones, etc.) con los alumnos, en el contexto de las actividades propuestas en el Proyecto. También anotaremos cómo se han desarrollado las actividades y qué mejoras se pueden incorporar para tener en cuenta en las próximas intervenciones.

- **Análisis de las producciones de los alumnos**

Producciones plásticas:

- Fichas grupales para la recogida de las ideas previas que poseen sobre cada animal.
- Un mural en el que se anotarán qué cosas saben los alumnos en el momento de partida y las cosas que quieren aprender con el proyecto, valorando a medida que se lleva a cabo, si se van efectuando esos aprendizajes (herramienta metacognitiva).

- Un lapbook que recogerá toda la información (en forma de mapas mentales) que han aprendido sobre cada animal elaborado entre todos los niños, que servirá como libro de consulta y de repaso para todos en el rincón de la Biblioteca.
- Un portafolio individual de elaboración propia, donde cada niño recogerá aquello que ha aprendido sobre cada animal en peligro de extinción estudiado en el Proyecto.

- **Intercambios orales con los alumnos**

Diálogo, asambleas y puestas en común: Haremos un seguimiento de las manifestaciones espontáneas de los alumnos durante el Proyecto (ideas, experiencias, intereses, descubrimientos, etc.), poniendo especial atención a dos momentos concretos:

- La asamblea: tendremos en cuenta las respuestas que den a las preguntas realizadas en la asamblea: razonamientos, preguntas, interpretaciones, dudas, etc.
- Los rincones rotativos: atenderemos a los intercambios y el diálogo que se produzca entre los miembros del grupo en cada rincón y

ANEXOS

Recoge el “Planteamiento del Proyecto”: dos documentos que son el resultado del dossier de trabajo elaborado para la recogida y organización de los contenidos que se van a trabajar.

ANEXO I: RED DE PROBLEMAS E INTERROGANTES

EL FENÓMENO DE LA EXTINCIÓN

¿Por qué desaparecen los animales? ¿Qué es la extinción?

¿Qué animales están en peligro de extinción?

¿Cómo sabemos en qué grado de peligro de extinción está?

ANIMALES EN PELIGRO DE EXTINCIÓN

¿Qué especies se encuentran en peligro de extinción? (Animales seleccionados)¿En qué grado de peligro están?

¿Cuál es la proporción sobre el total de animales?

¿Cómo son físicamente?

¿Cómo conviven en el medio? ¿Qué actividades desarrollan?

¿Dónde los podemos encontrar? ¿En qué proporción han disminuido?

¿De qué se alimentan?

¿Cómo se reproducen ¿Cuidan de sus crías?

¿Por qué mueren? ¿Qué amenazas sufren?

¿Por qué se encuentran hoy en día en peligro de extinción?

CAUSAS DE LA EXTINCIÓN

¿Por qué se extinguen los animales?

¿Es siempre por culpa de fenómenos naturales? ¿Quién más interviene?

¿La supervivencia de los animales depende del cuidado del planeta y los cambios que en él hacemos?

CONSECUENCIAS

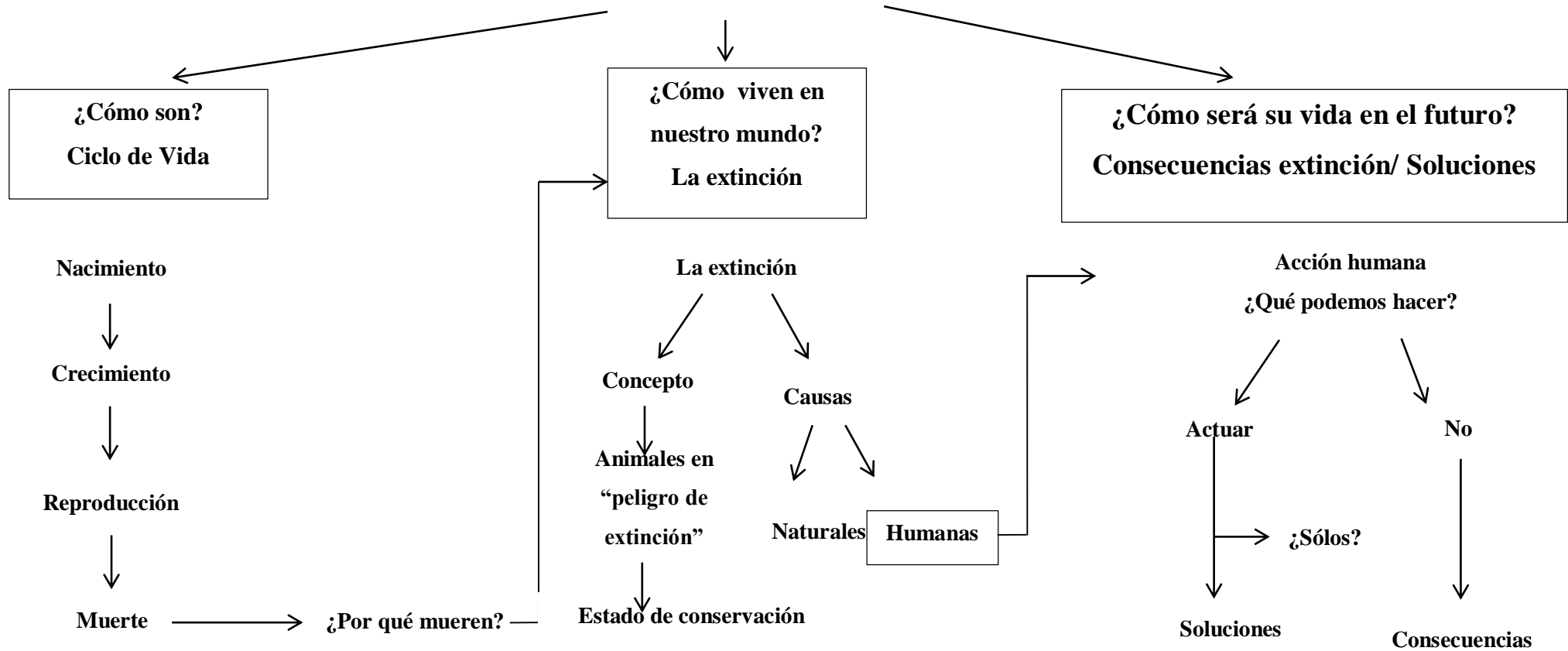
¿Qué pasará si continúan desapareciendo los animales?

¿Qué podemos hacer nosotros para evitarlo?

¿Hay más personas que quieran poner solución a este problema? (Greenpeace y WWF)

ANEXO II: TRAMA CONCEPTUAL

ANIMALES



¿Qué animales vamos a ver en peligro de ext.?
 ¿Qué clase de animal son? ¿Rasgos físicos? ¿Peculiaridades?
 ¿Dónde viven? ¿En qué proporción han disminuido?
 ¿Qué comen?
 ¿Cómo se relacionan con el medio?? ¿Qué actividades desarrollan?
 ¿Cómo se reproducen? ¿Cuidan de sus crías?
 ¿Por qué mueren? ¿Qué amenazas sufren?

¿Por qué desaparecen los animales?
 ¿Qué es la extinción?
 ¿Qué animales están en peligro de extinción? ¿En qué grado?
 ¿Por qué están desapareciendo estos animales?
 ¿Además de la naturaleza quién más es responsable?
 ¿El cuidado del medio influye en su supervivencia?

¿Qué pasará si no frenamos la extinción?
 ¿Podemos nosotros frenar la extinción?
 ¿De qué manera?
 ¿Estamos solos o hay más gente que quiera frenarla?