



**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación**

**MÉTODO GLOBALIZADO DE PROYECTOS.  
EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

**Trabajo fin de grado presentado por:** Amaia Esnal Martiarena

**Titulación:** Grado de Maestro de Educación Infantil.

**Director/a:** Dr. Fabio Daniel Etcheverría Arroyo

**Línea de investigación:** Iniciación a la investigación educativa

**Categoría Tesauro:** 1.1.4. Teorías Educativas

Guipuzcoa – 28 de Junio de 2013

## **RESUMEN**

En este trabajo se analiza el método de proyectos desde la óptica del pensamiento docente. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje se enmarca en los métodos globalizados y se basa en la teoría constructivista del aprendizaje significativo. El pensamiento docente, es el objeto de estudio de este trabajo, que ha pretendido descubrir las bases pedagógicas y las estrategias didácticas en las que los profesores basan la aplicación de dicho método.

Tras presentar el tema, los objetivos, y justificar el interés por indagar en él, se ha realizado una revisión teórica sobre diferentes estudios de la psicología infantil y planteamientos pedagógicos basados en el enfoque constructivista, así como diversas propuestas didácticas que definen el método de proyectos. También se han revisado algunas teorías sobre la influencia del pensamiento docente en el sistema de enseñanza. Seguidamente, el marco metodológico reúne el diseño y los resultados del trabajo de campo, enfocado en el análisis de la realidad del aula desde la visión del docente.

Finalmente, las conclusiones se presentan en dos grandes apartados que responden a los objetivos que han guiado este trabajo: comprender los fundamentos pedagógicos que sustentan las decisiones didácticas de los docentes en la aplicación del método de proyectos; y conocer su nivel de satisfacción respecto a los objetivos educativos alcanzados a través de este método en las aulas de Educación Infantil.

### **Palabras claves:**

Método globalizado de proyectos, Pensamiento didáctico, Enfoque globalizador, estrategias didácticas.

## ÍNDICE

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. PRESENTACIÓN .....</b>                                                                              | <b>5</b>  |
| <b>2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....</b>                                                                     | <b>5</b>  |
| <b>3. OBJETIVOS.....</b>                                                                                  | <b>6</b>  |
| 3.1. OBJETIVOS GENERALES.....                                                                             | 6         |
| 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                                                                          | 6         |
| <b>4. ENCUADRE METODOLÓGICO DEL TFG.....</b>                                                              | <b>7</b>  |
| <b>5. MARCO TEÓRICO .....</b>                                                                             | <b>9</b>  |
| 5.1. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL.....                                              | 9         |
| 5.1.1. <i>El planteamiento curricular para la Educación Infantil</i> .....                                | 9         |
| 5.1.2. <i>La teoría constructivista del aprendizaje significativo</i> .....                               | 9         |
| 5.1.3. <i>La organización de los contenidos en clave globalizadora</i> .....                              | 11        |
| 5.1.4. <i>Enfoque instruccional vs. Enfoque constructivista</i> .....                                     | 13        |
| 5.2. LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA EDUCACIÓN GLOBALIZADA .....                                            | 16        |
| 5.3. EL MÉTODO GLOBALIZADO DE PROYECTOS.....                                                              | 19        |
| 5.3.1. <i>Descripción general del método de proyectos</i> .....                                           | 20        |
| 5.3.2. <i>Secuencia didáctica</i> .....                                                                   | 21        |
| 5.3.3. <i>Razones para su aplicación</i> .....                                                            | 23        |
| 5.4. EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESORADO .....                                                       | 26        |
| <b>6. REALIDAD EN EL AULA: UNA REFERENCIA DEL METODO GLOBALIZADOR DE PROYECTOS. ....</b>                  | <b>29</b> |
| 6.1. DISEÑO.....                                                                                          | 29        |
| 6.2. OBJETIVOS.....                                                                                       | 30        |
| 6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....                                                                             | 30        |
| 6.4. DIMENSIONES Y VARIABLES.....                                                                         | 31        |
| 6.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS .....                                              | 32        |
| 6.6. PROGRAMACIÓN Y CRONOGRAMA .....                                                                      | 33        |
| 6.7. RESULTADOS.....                                                                                      | 33        |
| 6.7.1. <i>Bases pedagógicas</i> .....                                                                     | 33        |
| 6.7.2. <i>Aplicación Didáctica</i> .....                                                                  | 36        |
| 6.7.3. <i>Razones de justificación</i> .....                                                              | 39        |
| 6.7.4. <i>Nivel de satisfacción del profesorado</i> .....                                                 | 41        |
| <b>7. CONCLUSIONES .....</b>                                                                              | <b>43</b> |
| <b>8. PROSPECTIVA .....</b>                                                                               | <b>46</b> |
| <b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                 | <b>47</b> |
| 9.1. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....                                                                         | 48        |
| 9.2. WEBGRAFÍA .....                                                                                      | 49        |
| <b>10. ANEXOS .....</b>                                                                                   | <b>50</b> |
| 10.1. CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS PROFESORAS DE LAS ESCUELAS QUE COMPONEN LA MUESTRA DE ESTUDIO: .....    | 50        |
| 10.2. PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LA RESPONSABLE DE FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS PEQUEÑAS: ..... | 52        |

## Índice de tablas y gráficos

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Enfoques educativos .....                                     | 15 |
| Tabla 2. Dimensiones y variables a indagar.....                        | 31 |
| Tabla 3. Cronograma.....                                               | 33 |
| Tabla 4. Bases Pedagógicas: coincidencias y diferencias. ....          | 35 |
| 5. Gráfico: Bases pedagógicas. ....                                    | 36 |
| Tabla 6. Estilos de diseño didáctico.....                              | 37 |
| Tabla 7. Relación del trabajo por proyectos y los ejes del (PEC) ..... | 40 |
| Tabla 8. Modelos de enseñanza - aprendizaje. ....                      | 42 |

## **1. PRESENTACIÓN**

Desde diversos estudios y planteamientos pedagógicos, realizados desde años atrás por distintos pedagogos, psicólogos e investigadores del ámbito educativo, se presenta el método globalizado de proyectos como una metodología de enseñanza apropiada para alcanzar un aprendizaje global, significativo y funcional en Educación Infantil. Este planteamiento tiene una sólida fundamentación teórica y una extendida aplicación práctica, al menos en el discurso de los educadores.

El propósito que orienta este trabajo, es conocer distintas perspectivas a través de actores educativos y recursos didácticos que muestran los resultados en la práctica escolar de este enfoque metodológico. En primer lugar, en los objetivos educativos enunciados en el Curriculum de Educación Infantil se hace referencia al mismo, atendiendo otros aspectos tales como: la motivación del alumnado, el grado de significatividad de los aprendizajes, la atención a la diversidad, y la adecuación al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

Para abordar el presente trabajo, hemos considerado necesario centrar el estudio y análisis en el pensamiento y valoración del profesorado acerca del método globalizado de proyectos; concretamente ante el desarrollo del aprendizaje infantil en diferentes aulas de ámbitos rurales de Guipuzcoa.

En otras palabras, se procura integrar dos perspectivas. Por un lado, conocer la relación que establece el profesorado entre el método de enseñanza y aprendizaje, en el marco de los logros educativos previstos para Educación Infantil; así como las ventajas que aporta este método a diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza. La otra perspectiva, la constituyen las bases pedagógicas en las que se basa el profesorado, y las estrategias didácticas que emplea para la puesta en práctica del método globalizado de proyectos.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA**

En educación en general, y en Educación Infantil en concreto, no sólo es importante qué se enseña, sino sobre todo cómo se enseña. Esta es, sin duda, una cuestión fundamental si se quiere desarrollar una educación de calidad, coherente con los

objetivos previstos para cada nivel educativo. Es por ello que desde hace varios años se vienen desarrollando teorías pedagógicas, estudios sobre la psicología infantil en relación a la manera en que se produce el aprendizaje, así como planteamientos de innovación metodológica para su aplicación en las aulas. De todas formas, resulta imprescindible contrastar las teorías y los planteamientos pedagógicos con su puesta en práctica, para poder así conocer las dificultades en su aplicación, las ventajas específicas que aportan, y las bases teóricas que guían un buen desarrollo de estos planteamientos. Todo ello en perspectiva de poder ir mejorando y adecuando estos planteamientos pedagógicos y metodológicos a las nuevas necesidades que van surgiendo.

En esa tarea, el profesorado es un agente esencial, ya que es quien pone en práctica los planteamientos pedagógicos, y por lo tanto, quien puede identificar de manera más precisa cuáles son los elementos que deben mejorarse, las dificultades que deben solventarse y las herramientas que han de articularse para poder avanzar constantemente en esa mejora y adecuación de la pedagogía educativa. De aquí parte nuestro interés por abordar el tema desde la perspectiva y pensamiento del docente en Educación Infantil.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVOS GENERALES**

- Comprender los fundamentos pedagógicos que sustentan las decisiones didácticas de los<sup>1</sup> docentes en la aplicación del método globalizado de proyectos.
- Conocer el nivel de satisfacción del profesorado respecto a los objetivos educativos alcanzados a través del método de proyectos en sus aulas de Educación Infantil.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer los principios y criterios pedagógicos en las que los docentes basan la puesta en práctica del método globalizado de proyectos.
- Descubrir las razones con las que los docentes justifican las prácticas didácticas basadas en este método.

---

<sup>1</sup> Se refiere al género masculino y femenino. Se seguirá este criterio a lo largo de todo el texto, con el objetivo de dinamizar la lectura.

- Comprender la manera en la que conciben los profesores el método de proyectos, tanto a nivel teórico y pedagógico, como en el plano didáctico.
- Identificar las ventajas y desventajas que observan los docentes en el método globalizado de proyectos en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza, y en relación a los objetivos previstos para Educación Infantil.
- Conocer la relación que los docentes establecen entre los objetivos educativos planteados en el Curriculum de Educación Infantil y la aplicación de este método.

#### **4. ENCUADRE METODOLÓGICO DEL TFG**

Para realizar este trabajo, se partió de una revisión bibliográfica, consultando fuentes primarias y secundarias, y diversos aportes, provenientes de libros, artículos, noticias de prensa, entrevistas, y materiales audiovisuales, extraídos tanto de páginas Web como de publicaciones en diferentes formatos (papel, DVD...). Todo ello con el fin de establecer los fundamentos teóricos de las cuestiones que se pretenden analizar.

Se elaboró el marco teórico en el que, por un lado, se justifica y contextualiza el método globalizado de proyectos, y por otro, se describen sus bases pedagógicas, entre las cuales destacamos las estrategias didácticas que guían su desarrollo práctico. Además, se ha analizado la forma en la que se produce el aprendizaje, tanto a modo general como de forma comparativa entre diferentes modelos de enseñanza. Por último, se analizaron los textos que hablan sobre el pensamiento didáctico del profesorado, para poder conocer su influencia y grado de importancia en la práctica educativa. Para la elaboración del marco teórico se utilizaron textos de diferente naturaleza, tales como libros, revistas, artículos, y publicaciones en diferente formato.

En cuanto al trabajo de campo, se ha optado por el método de investigación cualitativa, ya que esta dimensión se ha considerado la más apropiada para estudiar el pensamiento didáctico del profesorado. El estudio se ha enfocado en la etapa infantil de dos escuelas pequeñas<sup>2</sup> de Guipúzcoa que trabajan elaborando

---

<sup>2</sup> A partir de 1987, en Guipúzcoa, se constituyó una red de colegios denominados Escuelas Pequeñas. Son escuelas públicas situadas en ámbitos rurales, que cuentan con menos de 6 unidades (aulas) y agrupan a niños de diferentes edades en cada una de ellas (Eskola Txikiak, 2013).

proyectos en sus aulas de Educación Infantil; uno, perteneciente al barrio de Igeldo y el otro al de Berrobi. El primero es un barrio de la ciudad de Donostia, y el segundo un pueblo pequeño situado en la comarca de Tolosa.

Para la obtención de datos se han utilizado tres técnicas diferentes. La primera de ellas se ha basado en la técnica de documentación y ha consistido en la lectura y análisis de los dos documentos en los que se recoge cada Proyecto Educativo de Centro (PEC). En segundo lugar, se ha elaborado un cuestionario dirigido a los profesores de Educación Infantil de estas escuelas. Por último, se ha realizado una entrevista profunda a la responsable de formación de los profesores de las escuelas pequeñas de Guipuzcoa, para conocer más a fondo los fundamentos pedagógicos que guían la práctica educativa en estos colegios, así como las estrategias didácticas que se plantean y el enfoque con las que son abordadas.

Tras la recogida de datos se dio paso al análisis y a la interpretación de los mismos, con el propósito de aportar conclusiones a modo de reflexiones finales del Trabajo Fin de Grado.

## **5. MARCO TEÓRICO**

### **5.1. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL**

#### ***5.1.1. El planteamiento curricular para la Educación Infantil***

El Real Decreto 1630/2006 que establece los objetivos, fines y principios generales para el segundo ciclo de Educación Infantil, hace referencia al carácter globalizador de esta etapa. De esta forma, el currículum sostiene que los contenidos planteados para cada una de las tres áreas de esta etapa, toma sentido desde la perspectiva de las demás áreas, ya que existe una estrecha relación entre ellas.

Además de ello, el currículum otorga un carácter dinámico al desarrollo y aprendizaje del alumno, entendidos como producto de la interacción con su entorno en función del ritmo y estilo de maduración de cada niño.

El mismo decreto, en su artículo 4, se refiere a las actividades escolares señalando que deben ser globalizadas y estar situadas en los ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil. En consecuencia, los métodos de trabajo han de basarse en las experiencias, las actividades y el juego.

En relación a las enseñanzas mínimas planteadas para el segundo ciclo de Educación Infantil, el currículum plantea que las áreas han de entenderse como ámbitos de actuación y espacios para los aprendizajes, tanto de actitudes, como de procedimientos y conceptos, de modo que se suscite la aproximación del alumnado a la interpretación del mundo, puedan otorgarle significado a éste, y participar en él de forma activa.

#### ***5.1.2. La teoría constructivista del aprendizaje significativo***

Basándose en la teoría constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), Rodríguez (2004) explica que el aprendizaje significativo se refiere al proceso por el que los esquemas de conocimiento de los alumnos se ven modificados al poner su estructura cognitiva en contacto con nuevos saberes. Al relacionar estos nuevos conocimientos con los ya existentes, se produce la transformación de los saberes previos. De esta forma, los contenidos de la estructura cognitiva del alumno se van convirtiendo en más estables, elaborados y diferenciados.

Para Pozo (1989), es la propia persona la que produce y construye el aprendizaje significativo. Los aprendizajes se suelen adquirir gracias a las diferencias que se establecen entre distintos conceptos, normalmente entre los contenidos que aportan los nuevos conocimientos y los conceptos más generales con los que se cuenta previamente.

De acuerdo con Hernández (2000) la psicología cognitiva de carácter constructivista, al contrario del planteamiento conductista, se orienta a comprender las funciones mentales superiores como un proceso de construcción simbólica. De esta forma, al relacionar la mente con la información que se obtiene mediante la interacción social, el conocimiento personal se va transformando. Es así como se explica la importancia de las relaciones sociales de cara a que se produzcan este tipo de actividades mentales complejas.

Partiendo de ello, Hernández (2000) plantea que el objetivo que todo aprendizaje debe perseguir es el establecimiento de un proceso de inferencias y transferencias entre los conocimientos que los alumnos ya poseen y las nuevas situaciones o problemas con los que se encuentran.

Teniendo en cuenta todo ello, es evidente que la educación debe promover la significatividad en los aprendizajes escolares. A este respecto, Zabala (1999) sostiene que la significatividad es una cuestión de grado, y plantea distinguir entre el significado lógico y psicológico en relación al aprendizaje. El primero está relacionado con las características del material de estudio; su grado de coherencia, su estructura, y el papel del profesor a la hora de presentarlo. El segundo, en cambio, se refiere a los esquemas de conocimiento; es decir, que las ideas previas del que aprende sean apropiadas para que puedan conectar e interaccionar de manera sustantiva con el contenido que se presenta. En ese sentido, resulta difícil plantear una significatividad plena en los aprendizajes. Es por ello que el profesor, además de considerar los conocimientos previos del alumnado, debe atender a la forma de organizar y trabajar los contenidos de aprendizaje en el aula.

Como consecuencia de todo lo expuesto, se evidencia la necesidad de que el profesorado, más allá de tener claros los contenidos de enseñanza, debe plantearse y responder a algunas cuestiones que resultan fundamentales para un aprendizaje exitoso por parte del alumnado: en primer lugar, qué sabe cada uno de los alumnos

sobre los contenidos a aprender, y cómo han de situarse los conocimientos previos en el punto de partida del proceso de aprendizaje. En segundo lugar, de qué manera y con qué materiales deben ser presentados los contenidos de aprendizaje para que puedan enriquecer y ampliar los conocimientos ya adquiridos por los alumnos. Por último, cómo o con qué perspectiva metodológica debe abordarse el proceso de enseñanza para que los aprendizajes alcancen el mayor grado posible de significatividad.

### ***5.1.3. La organización de los contenidos en clave globalizadora***

Autores como Morin (2000) y Zabala (1999) sostienen que el aprendizaje organizado en disciplinas presenta serios límites, debido a la fragmentación de los saberes que suscita. Esta manera de organizar los contenidos excluye de facto aquellos contenidos que no se sitúan dentro de las disciplinas, y dificulta establecer relaciones entre los saberes situados en diferentes asignaturas, lo cual impide desarrollar un aprendizaje globalizado que permita comprender las interrelaciones existentes entre los fenómenos y saberes que aportan los contenidos escolares.

En ese sentido, además de considerar la insuficiencia de esta manera de organizar los contenidos para un buen desarrollo del proceso de aprendizaje, es importante situar el saber disciplinar como un medio para el aprendizaje, y no como un fin a alcanzar en sí mismo.

Para Morin (2000) la inteligencia que rompe la complejidad del mundo fraccionando los problemas, atrofia las oportunidades de comprensión y de reflexión, anulando las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Se refiere así a una inteligencia ciega, que nos hace inconscientes e irresponsables. Aún reconociendo las ventajas que han aportado las disciplinas de las ciencias con la división del trabajo, responsabiliza a la super especialización producida por el desarrollo de las disciplinas de la ignorancia y ceguera que provoca el fraccionamiento del saber.

Freinet (1967) apostó por cambiar la forma de utilizar los saberes y la actitud de la ciencia frente al problema humano, no sólo fisiológico, sino también espiritual y vital. De esta forma, incidió en la necesidad de utilizar y adaptar al menos una parte de los descubrimientos científicos contemporáneos al servicio de la vida, la cual comporta un dinamismo poderoso con la potencialidad suficiente para regenerar civilizaciones envejecidas y gastadas. De esta forma, también señaló la división entre el conocimiento y la sabiduría, refiriéndose a la incapacidad de la primera para llegar a la segunda. La

sabiduría, relacionada con ir a lo profundo, no requiere la adquisición de una gran cantidad de contenidos. Se trata, más bien, de superar la separación entre el conocimiento y la sabiduría, de forma que una conduzca a que la otra sea más poderosa y clara.

En el mismo sentido, Zabala (1999) distingue entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. La organización de los contenidos escolares en disciplinas, propicia la desunión entre el aprendizaje cotidiano, el que aporta la vida, y el científico o escolar. Es por ello que resulta necesaria una nueva forma de organizar los contenidos curriculares de la escuela, de manera que el conocimiento científico posibilite la mejora, la generalización y la regeneración del conocimiento cotidiano. Las disciplinas, deben ser, por lo tanto, concebidas como instrumentos para el aprendizaje, y no objetivos en sí mismos.

De todo ello se podría desprender que la forma más razonable de relacionar el conocimiento cotidiano con el escolar debería consistir en ampliar y mejorar el primero a través del segundo. Dicho de otra forma, la escuela tendría que dar a los alumnos la oportunidad de profundizar y enriquecer los saberes con los que cuentan, poniéndolos en relación con los conocimientos científicos que pueden aportar diferentes disciplinas.

Para ello, Zabala (1999) considera necesario seleccionar y organizar los contenidos del conocimiento científico desde un enfoque globalizador, de forma que se establezcan relaciones útiles que permitan esa reconstrucción del conocimiento cotidiano de los alumnos. Para tal objeto, lo ideal sería contar con una ciencia transdisciplinar que abordase la realidad de forma global. Ante esta carencia, la perspectiva con la cual seleccionar los contenidos debe ser metadisciplinar, es decir, de forma que se eviten enfoques parciales de la realidad y aceptando que las disciplinas no pueden captar la realidad en toda su complejidad. Pero esto sirve únicamente como punto de inicio o como enfoque de partida, ya que para llegar a alcanzar los conocimientos que se pretendan será necesario hallar herramientas. Es aquí donde entran en juego los contenidos disciplinares, que deben ser elegidos para alcanzar los objetivos requeridos en la construcción del aprendizaje.

De esta forma, se puede concluir que la perspectiva con la que debe abordarse la selección de los contenidos de enseñanza debe superar los límites marcados por los saberes disciplinares tradicionales, ya que no son suficientes para obtener un conocimiento global de la realidad. En ese sentido, la selección de los contenidos de

enseñanza debe partir de un enfoque transdisciplinar, y tomar como punto de referencia los objetivos educativos a alcanzar, y no las disciplinas. Las disciplinas, serán las herramientas que aporten aquellos contenidos y saberes necesarios para lograr los objetivos educativos propuestos. De esta forma, se podrá enseñar a los alumnos a relacionar los contenidos que aportan distintas disciplinas, evitando la atomización de los saberes.

#### ***5.1.4. Enfoque instruccional vs. Enfoque constructivista***

Algunos análisis y estudios sobre la manera de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, muestran las diferencias existentes entre la enseñanza instruccional o transmisiva que el modelo educativo tradicional ha fomentado durante años, y el modelo de enseñanza que promueve el aprendizaje significativo, desde un enfoque globalizador. Estas divergencias relacionadas con la manera en que se afronta el proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden particularizarse en dos enfoques educativos contrapuestos: el enfoque conductista de corte tradicional, por un lado, y el enfoque constructivista, por otro. Entre las distinciones que presentan estos dos modelos, cabe destacar, por un lado, las diferencias que exponen tanto Hernández (2000), como Laiz (2008) sobre la manera de presentar y trabajar los contenidos escolares. Por otro lado, también deben señalarse los diferentes tipos de aprendizaje que según Rodríguez (2004) promueve cada una de estas formas de enseñar y aprender. Por último, son de subrayar las desemejanzas entre los roles que según Anglet, et al (2001), Rodríguez (2004) y Zabala (1999) promueve cada uno de estos modelos educativos para los actores que participan en el proceso educativo, es decir, el papel del alumnado y el papel del profesorado que define cada modelo educativo. En los siguientes apartados se profundiza en las diferencias señaladas en cada uno de estos aspectos:

##### ***a. Diferencias en la manera de presentar y trabajar los contenidos escolares***

Para Hernández (2000), el enfoque tradicional de la enseñanza pone el foco de atención en la asimilación por parte de los alumnos del contenido de estudio que se les presenta. En cambio, la perspectiva constructivista prioriza el proceso de acomodación del conocimiento previo de los alumnos a la nueva situación o problema que se les plantea. Además de ello, en el modelo tradicional, los contenidos y aprendizajes escolares son concebidos como unidades y variables estáticas, mientras que el constructivismo los plantea como unidades discursivas abiertas para que se completen con otras visiones y otros significados.

Zabala (1999) por su parte explica que tradicionalmente, bajo el enfoque de la enseñanza conductista, se han trabajado en la escuela de forma exclusiva los contenidos factuales, lo cual suponía que el contenido de aprendizaje se centrara únicamente en hechos, fechas, datos, etc., y que el proceso de aprendizaje se basara en la memorización de éstos. Es algo que no ocurre con la orientación constructivista, ya que permite trabajar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como basar el proceso de aprendizaje en la comprensión.

Por otro lado, Laiz (2008) sostiene la necesidad de utilizar en el aula, a menudo y de forma sistemática, textos que están presentes en la vida social, en contraposición al uso de libros escolares que a menudo presentan los contenidos de forma alejada y descontextualizada de la realidad en la que viven los alumnos.

### ***b. Diferentes tipos de aprendizaje***

Rodríguez (2004) contrapone el aprendizaje mecánico y correcto al aprendizaje significativo, ya que no basta con aprender de manera mecánica el material de estudio que puede ser lógicamente significativo. El aprendizaje es un proceso evolutivo, es decir, no se aprende de un momento a otro, sino que los conceptos se van aprendiendo de forma progresiva. También se puede distinguir entre un aprendizaje que se construye de forma natural o espontánea, y el que se asimila de una forma artificial o científica.

También Zabala (1999) distingue dos tipos de aprendizaje: el significativo, por un lado, y el repetitivo o mecánico, por otro. De esta forma, contrapone los siguientes aspectos que suscita cada uno de estos aprendizajes: el objetivo de encontrar significado que haga comprender la realidad, propio del aprendizaje significativo, ante el objetivo de acumular contenidos escolares; la comprensión, gracias a la integración del conocimiento nuevo en el esquema cognitivo previo, ante el único conocimiento de la expresión literal, por esa falta de integración en el conocimiento previo; la puesta en práctica del conocimiento en diferentes contextos, frente a la repetición literal del conocimiento memorizado; y por último, el recuerdo de lo aprendido en forma y habilidades frente al olvido rápido.

### ***c. Diferencias entre los roles de los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje***

Por lo que sostiene Rodríguez (2004), el aprendizaje significativo exige la corresponsabilidad del educador y del aprendiz en el proceso de aprendizaje. En la misma línea, según Zabala (1999) el aprendizaje significativo exige que el alumno tome un rol activo en el proceso de aprendizaje, y no un rol pasivo, propio del aprendizaje mecánico.

Anglet, et al (2001), en referencia al método de proyectos basado en el enfoque constructivista, plantea que el alumno debe ser partícipe de la secuencia didáctica, de forma que marque el recorrido a seguir hacia las metas educativas que pretenden alcanzarse. El profesor debe tomar así un rol de facilitador en ese proceso, ofreciendo ayuda a los alumnos para relacionar sus conocimientos con los nuevos saberes, ofreciendo procedimientos para buscar y tratar la información necesaria en ese camino.

Los planteamientos expuestos en los puntos anteriores se podrían esquematizar en el siguiente cuadro comparativo, para su mejor interpretación:

**Tabla 1. Enfoques educativos**

| <b>CRITERIOS</b>                                                                                     | <b>ENFOQUE INSTRUCCIONAL</b>                                                                                                                                | <b>ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA</b>                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>La forma de mostrar y trabajar los contenidos</b><br>Rodríguez (2004), Zabala (1999), Laiz (2008) | Asimilación de los contenidos escolares.<br>Contenidos como unidades estáticas.<br>Sólo contenidos factuales.<br>Utilización exclusiva de libros escolares. | Acomodación de los conocimientos previos.<br>Contenidos como unidades discursivas abiertas.<br>Contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.<br>Utilización de textos presentes en la vida cotidiana y en el contexto social en el que vive el alumnado. |
| <b>Los tipos de aprendizaje que se suscitan.</b><br>Rodríguez (2004), Zabala (1999)                  | Aprendizaje mecánico:<br>Aprendizaje súbito.<br>Aprendizaje artificial o científico.<br>Memorización de los contenidos factuales.<br>Modelos descriptivos.  | Aprendizaje significativo:<br>Aprendizaje evolutivo y progresivo.<br>Aprendizaje natural o espontáneo.<br>Comprensión de lo aprendido.<br>Modelos interpretativos.                                                                                                   |
| <b>Los roles planteados</b>                                                                          | Rol pasivo del alumno.                                                                                                                                      | Rol activo del alumno.                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>para los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje</b><br>Zabala (1999), Rodríguez (2004), Anglet, et al (2001) | El profesor expone los contenidos y el alumno los memoriza y los asimila.<br>No se promueve la responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje. | El alumno es quien construye el aprendizaje y el profesor facilita ese proceso.<br>Corresponsabilidad del profesor y del alumno en el proceso de aprendizaje. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Elaboración propia (2013)

Tal y como se evidencia en el cuadro anterior, la perspectiva con la que se enseña y la manera en la que se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje, influye directamente en aquellos aspectos relacionados con el progreso educativo, personal y social del alumnado, y en consecuencia, en el tipo de persona que se promueve por parte de la escuela. De todo ello cabe señalar la importancia de tomar conciencia, por parte del profesorado, de los resultados y las consecuencias que acarrea todo acto educativo. En ese sentido, los profesores, más allá de los contenidos a tratar en clase, deberían realizarse preguntas sobre la manera en la que han de trabajar esos contenidos, en relación a los tipos de aprendizaje que deben promover, las situaciones que han de generar, o el papel que deben otorgar al alumnado.

## 5.2. LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA EDUCACIÓN GLOBALIZADA

La escuela no debería ser un lugar abstraído de aquella realidad en la que viven y se desarrollan los alumnos, sino un espacio en el que se trate y se enseñe esa realidad. Si la realidad es compleja y global, al igual que las situaciones y los problemas que se dan en ella, el enfoque con el que debe ser abordado su aprendizaje también debería ser global. Lo es, en la medida en que se pretenda comprender e interpretar esa realidad bajo la perspectiva de afrontar los problemas que surgen en ella. Es algo a lo que la escuela debería aspirar si pretende formar al alumnado no sólo para que vaya a la universidad o esté preparado para ocupar un puesto de trabajo, sino que, además de ello, pueda hacer frente a todas aquellas situaciones diversas y complejas que la realidad le vaya a presentar a lo largo de la vida.

Autores como Naranjo (2007), Morin (2000), Zabala (1999), o Bonil (2004), entre otros, a través de sus planteamientos teóricos y estudios pedagógicos han optado por un cambio en la forma y perspectiva de abordar la educación. Parten de la necesidad de que el alumnado se prepare para comprender la realidad del mundo en todas sus

dimensiones, así como las interconexiones existentes entre todos los fenómenos que actúan en él. Esta comprensión resulta necesaria para que los alumnos puedan vivir y actuar en el contexto que les rodea de una forma libre y desde una visión crítica, para que más allá de asumir la realidad, puedan intervenir en ella y transformarla.

La escuela debería, por lo tanto, tomar en cuenta las características de la realidad, y plasmarlas en la visión y la forma en la que se enseña, de forma que posibilite comprender y aprender todos los aspectos de la realidad, sus conexiones e interrelaciones. Esto sólo puede hacerse a través de los modelos y métodos de enseñanza globalizados.

En ese sentido, Morin (2000) plantea la necesidad de suscitar un pensamiento que sea consciente de que el conocimiento de la parte y del todo son interdependientes. Un pensamiento capaz de reconocer y tratar los fenómenos multidimensionales, sin aislar a cada uno de ellos de sus dimensiones. Capaz, así mismo, de reconocer y tratar las realidades que pueden ser al mismo tiempo solidarias y conflictivas, así como respetar lo diverso y reconocer lo único.

Desde esta perspectiva, Zabala (1999) sitúa la realidad como objeto de estudio en la escuela, ya que si los problemas relevantes para la ciudadanía siempre son globales y complejos, y si la enseñanza debe preparar al alumnado con el objeto de capacitarlo para resolver problemas propios de la vida personal, social y profesional, la escuela ha de tratar estos problemas. Es decir, la escuela debe enseñar la realidad del mundo en toda su complejidad.

A su vez, Morin (2000) refiriéndose a la finalidad de la enseñanza, postula que es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena. Una mente bien ordenada supone tener una actitud general para plantear y tratar los problemas, así como principios organizativos que permitan unir y dar sentido a los saberes. Es por ello que la educación no debe limitarse a enseñar la realidad, sino a dotar a los alumnos de las estrategias e instrumentos necesarios para comprenderla.

Sin embargo, más allá de que la enseñanza aborde la realidad como objeto de estudio, para poder comprenderla y actuar en ella, es necesario construir una nueva perspectiva con la que ver y pensar la realidad. De esta forma, se posibilitaría abordar las situaciones y los problemas del mundo de otra forma, y promover así una transformación del panorama actual hacia una mejora constante de la sociedad.

En ese sentido, Naranjo (2007) plantea la necesidad de una educación para el desarrollo humano, considerando que sin ello será difícil promover una sociedad mejor. Añade que para ello es necesario abordar todos los aspectos de la naturaleza humana, más allá de los contenidos dirigidos al desarrollo intelectual, ya que de esta forma la educación seguirá fomentando un aprendizaje dirigido únicamente a enseñar materias que sirvan para superar exámenes y preparar a los alumnos para sus futuros puestos de trabajo. Es por ello que la escuela debe equilibrar las partes intelectual, emocional e instintiva, promoviendo un aprendizaje encaminado a construir una sociedad mejor y un desarrollo humano más completo.

Para Sanmartí, y Pujol (2002) la educación puede ser concebida como un elemento de reproducción de la cultura dominante a través de un papel meramente transmisor, o como un factor transformador de la sociedad.

En la misma línea, Zabala (1999), en relación a la función social de la educación, postula que la enseñanza debe orientarse a cultivar la democracia, y no a reproducirla. Este objetivo debe reflejarse en un currículum que aporte los medios necesarios para el análisis crítico y constructivo de la sociedad, y que facilite, así mismo, conocer la realidad del mundo, creando un compromiso activo frente a las desigualdades y ofreciendo instrumentos para la intervención y transformación social.

Bonil, et al (2004) entiende que la interconexión de los fenómenos del mundo y los conflictos sociales y ecológicos constituyen verdaderos problemas globales, y no meras cuestiones locales. Es por ello que indica la necesidad de abordar el conocimiento desde una nueva perspectiva, que haga posible tomar decisiones para afrontar la vida de otra forma. En ese sentido, señala que la educación puede y debería crear nuevas formas y perspectivas de mirar al mundo, para actuar en él de otra manera, es decir, promoviendo nuevas alternativas.

Bajo esta perspectiva, Bonil, et al (2004) se refiere al paradigma de la complejidad como una forma de situarse en el mundo, orientada a conocer la realidad y a adquirir criterios para posicionarse ante ella y cambiarla. Este paradigma orienta la manera de pensar el mundo y de construir el conocimiento de una forma determinada. Bajo la perspectiva de los sistemas complejos, considera los fenómenos como sistemas, y no como una suma de los mismos. Es decir, una interrelación permanente entre todas las partes, como consecuencia de la interdependencia constante entre los fenómenos y su

contexto. Aunque cada elemento pueda analizarse de forma aislada, toma significado sólo en cuanto constituye una parte integrante del todo. Es por ello que el estudio de un elemento aislado será siempre parcial. Incorpora, así mismo, la perspectiva dialógica, que posibilita la comprensión de que coexistan orden y desorden a la vez, y que permite ver a los fenómenos antagónicos como complementarios. De ahí el necesario diálogo entre las disciplinas, que por sí solas presentan limitaciones para explicar la totalidad de los fenómenos, y la necesidad de una visión transdisciplinar. Al hilo de este enfoque, Bonil, et al (2004) introducen el principio hologramático en el paradigma de la complejidad, que supone no perder la conexión con la globalidad de un fenómeno ante la necesidad de focalizar el estudio en él.

A partir de lo expuesto, cabe reflexionar sobre qué y para qué se debe enseñar en la escuela, a fin de poder identificar cómo ha de enseñarse. No se trata de llenar de contenidos e información a los alumnos estereotipando un único patrón de aprendizaje, sino de ayudarles a conocer y entender la realidad en la que viven. En ese sentido, no sería acertado mostrar los contenidos de forma parcializada y aislada, sin conexión alguna entre los elementos que se recogen en ellos. Tampoco sería adecuado mostrar los contenidos de forma descontextualizada e inconexa con la realidad más cercana de los alumnos, sin que puedan ponerlos en relación con las experiencias de su vida diaria.

Es decir, no se trata sólo de que el alumnado comprenda la realidad para poder asumirla mejor, sino de posibilitar que se conviertan en personas capaces de posicionarse ante ella con libertad y criterio propio, para poder pensarla desde otras ópticas, o repensarla en formas alternativas, de manera que puedan suscitar cambios en ella.

### **5.3. EL MÉTODO GLOBALIZADO DE PROYECTOS**

El método de proyectos se basa en la teoría constructivista del aprendizaje, de forma que pretende promover aprendizajes significativos en los alumnos. Además de ello, se sitúa en el marco de los métodos globalizados de enseñanza, que según Zabala (1999), no presentan ni organizan los contenidos de aprendizaje en base a la estructura de ninguna disciplina, sino que lo hacen a partir de situaciones, temas o acciones concretas que son cercanas a la realidad de los alumnos. De esta forma, el objetivo no consiste en asimilar sin más el conocimiento disciplinar, sino en utilizar éste para conseguir el objetivo o conocimiento de elaboración que preocupa a los alumnos. Una característica compartida de estos métodos es el papel activo del alumnado, ya que es

quien marca los objetivos de aprendizaje, para dar solución a un problema del entorno que les interesa o les preocupa, lo cual a su vez suscita una motivación en ellos para abordar las tareas de aprendizaje que se les presentan.

De acuerdo con Zabala (1999) se puede distinguir entre el enfoque globalizador y los métodos globalizados. El primero se refiere a la forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que incluso puede utilizarse para abordar el aprendizaje de una disciplina, siempre que se sitúe como punto de partida una situación o un problema global de la realidad, y se desarrolle el proceso de aprendizaje desde una perspectiva transdisciplinar. En cuanto a los métodos globalizados, todos parten de un enfoque globalizador, pero se diferencian por las intenciones concretas que persiguen, así como por las fases que reúnen en la secuencia didáctica.

Existen diferentes métodos globalizados, de los cuales Zabala (1999) identifica como principales: los centros de interés, el método de proyectos, el método de investigación del medio, y los proyectos de trabajo global.

### ***5.3.1. Descripción general del método de proyectos***

En el ámbito de la pedagogía, se reconoce a Dewey (1986) como el ideólogo del método de proyectos. Este conocido pedagogo realizó las primeras experiencias de este método en 1986, en la escuela experimental de la Universidad de Chicago. De esta forma, pretendió incorporar la experiencia del estudiante en la educación, así como sus intereses personales y su iniciativa para la acción. Además de ello, cabe subrayar la importancia que a través de su perspectiva pedagógica Dewey otorgó a las diferencias individuales de los alumnos, sus aptitudes sociales y su participación en el planteamiento y desarrollo de su propio aprendizaje.

Sin embargo, Zabala (1999) asigna a Kilpatrick la autoría de llevar a cabo la estructuración y difusión del método de proyectos propuesto por su maestro Dewey. De esta forma, quiso situar la enseñanza al servicio la vida, para perfeccionarla en todos sus ámbitos, planteando la escuela como un lugar en el que enseñar a pensar y actuar de forma libre e inteligente. Defendió una enseñanza basada en la vida personal y la experiencia social, caracterizada de forma abierta y crítica, alejándose de planteamientos educativos dogmáticos.

En cuanto al desarrollo de este método, según indica Anglet, et al, (2001) debe ser el docente quien tenga claras las metas a conseguir al término del curso o del ciclo respecto a los objetivos educativos que han de alcanzarse, pero será el alumnado quien marque el recorrido que se va a seguirse hasta llegar a ellos. Tanto es así, que los alumnos deben ser partícipes de la secuencia didáctica. El profesor debe adquirir un rol de facilitador del aprendizaje, ayudando al alumnado a establecer relaciones entre los conocimientos, a partir de los procedimientos de búsqueda y tratamiento de la información. Para ello será necesario hacerse preguntas, indagar para encontrar las respuestas, exponerlas, realizar elaboraciones conjuntas, y evaluar todo el proceso de manera conjunta.

Una perspectiva que enriquece el planteamiento que se viene desarrollando es la de Perrenoud (2000), quien entiende la estrategia del proyecto como una empresa colectiva dirigida por el grupo de alumnos al que el profesor anima sin tomar decisiones. Se encuentra orientada hacia una producción concreta en un sentido amplio, como puede ser un periódico, una maqueta, un mapa, un concurso, un juego, etc. Además de ello, incorpora tareas que promueven la participación del alumnado como agente activo, que puede darse de diversas formas en función de los intereses y los medios de cada alumno. Además de los saberes de diversas disciplinas, trabajar por proyectos suscita el aprendizaje de procedimientos de gestión del proyecto, como decidir, planificar o coordinar.

### ***5.3.2. Secuencia didáctica***

Siguiendo los referentes teóricos actuales que se vienen abordando, tanto Zabala (1999) como Anglet, Bassedas, Comadevall (2001) identifican cuatro fases a seguir en la secuencia didáctica del método de proyectos, que según Anglet, et al (2001) resulta necesario aplicar de forma rígida para obtener el proceso y alcanzar los resultados que se pretenden.

El primer paso consiste en la elección del tema. Para ello, los estudiantes siguen las sugerencias del profesor, que debe considerar los conocimientos previos del alumnado. En el siguiente paso se deben identificar los aspectos a estudiar y comenzar a recabar información sobre el tema elegido. La tercera fase se centra en comunicar la información obtenida utilizando para ello diferentes medios. En la parte final se realiza la evaluación conjunta de todo el proceso y de los distintos aspectos que en él se

reúnen, como los aprendizajes, las actitudes, los procedimientos de trabajo, y las relaciones establecidas.

Según Ferrándiz (2005) estos cuatro pasos a seguir en la secuencia didáctica se precisan más enunciando cada fase de la siguiente manera: intención, preparación, ejecución y evaluación. En cuanto a su desarrollo, en la fase inicial, además de elegir el tema, los alumnos acuerdan el proyecto a realizar. En la parte referida a la preparación, definen de forma detallada el proyecto a realizar y planifican los pasos a seguir para su ejecución. Es en el tercer paso cuando se lleva a cabo el proyecto, a través del uso de las técnicas y estrategias de distintos campos de aprendizaje, como contar, dibujar, escribir, etc. Al final de la secuencia, se evalúan el producto, el proceso y la participación.

Esta secuencia puede verse claramente ejemplificada en el artículo publicado por la revista Hik Hasi (2001) sobre el proyecto “Zumeta”, desarrollado en la escuela rural de Igeldo (Guipuzcoa) con niños de 4 y 5 años:

*“El profesorado decidió dirigir el proyecto hacia la exposición que estaba teniendo lugar en la plaza San Martín. Los alumnos decidieron en clase el proyecto a realizar. Se pasó a recabar el material necesario, para lo cual fueron a la escuela de Villabona, donde tomaron prestados algunos libros, vídeos y catálogos. También trajeron material de casa, compraron un libro y una lámina en la feria, y obtuvieron la biografía de Zumeta de Internet. En la tercera fase de la secuencia llevaron a cabo el proyecto, a través del cual se trabajaron diversos aspectos como el lenguaje, la plástica, la música, la exposición, la fotografía, etc. Para finalizar la secuencia, propusieron, por un lado, organizar el rincón de Zumeta en clase, y por otro, compusieron un cuaderno en el que recogieron las respuestas que los alumnos trajeron de casa sobre lo que sus padres sabían de este conocido artista vasco”.*

Revista Hik Hasi (2001).

En contraposición a tan claras explicaciones sobre los objetivos que persigue el método de proyectos y la delimitación de las fases que su secuencia didáctica debe llevar a cabo, Perrenoud (2000) aprecia serias dificultades para definir qué intenciones y actuaciones pedagógicas pertenecen a la metodología de proyectos, ya que existe una variedad de fases que se aplican a este método, así como diversas modalidades de prácticas de

enseñanza- aprendizaje que provocan un aumento de la confusión existente sobre esta metodología. Entiende la metodología de proyectos como una pedagogía basada en un modo común de construir los saberes en clase. En ese sentido, en función de la relación que cada profesor tenga con los proyectos en su vida y en su aula, pueden derivarse diversas formas de llevar a cabo esta visión pedagógica. Es por ello que a falta de un marco conceptual en el que situar la estrategia del proyecto, cabe preguntarse para qué sirve este método, qué puede esperarse de él, y en qué situaciones o con qué objetivos debe emplearse.

Aunque Perrenoud (2000) no asigne una determinada secuencia didáctica al método de proyectos, define algunos criterios a tomar en cuenta durante su desarrollo, en referencia a los obstáculos con los que los alumnos suelen encontrarse, ya que algunas veces no es fácil hallar respuestas para todas las preguntas que requiere la creación del proyecto. A veces será posible superar los obstáculos adquiriendo nuevos conocimientos en el marco del proyecto, pero no debe abusarse de esta posibilidad, ya que puede romper la dinámica grupal que da sentido a las tareas y al proceso de aprendizaje. De todos modos, aunque no se solventen los obstáculos de forma inmediata, se podrá tomar conciencia de la necesidad de seguir aprendiendo, más allá del proyecto en sí. Esto no debe ser visto como un fracaso, ya que las carencias que pueden evidenciarse son legítimas, y suscitan la autoevaluación, que además de alimentar una prospectiva hacia nuevos aprendizajes, ayuda al alumno a conocer sus puntos fuertes y débiles, y actuar en consecuencia.

### ***5.3.3. Razones para su aplicación***

Las razones principales que justifican trabajar en educación a través de proyectos son las siguientes:

#### ***a. Facilita atender a la diversidad***

Anglet, et al (2001) consideran que el uso del planteamiento metodológico del trabajo por proyectos en el aula facilita atender a la diversidad, ya que el recorrido de cada proyecto será distinto, en la medida en que depende de los intereses, los conocimientos previos y las experiencias del alumnado. Estas afirmaciones se sostienen en un reportaje sobre las escuelas rurales del periódico Berria (2012), que muestra la atención a la diversidad de edades entre los escolares, llevado a cabo a través del trabajo por proyectos en estas escuelas. Los proyectos permiten que cada alumno adquiera los conocimientos a su ritmo y en consonancia a su nivel de

madurez, al mismo tiempo que permite el aprendizaje mutuo entre alumnos de diferentes edades. Zabala (1999) también afirma que de esta forma se permite la adecuación del trabajo a los niveles del desarrollo individual.

La revista Hik Hasi (2009) en una entrevista realizada a pedagogos terapéuticos y consultores que trabajan con este método, confirma que las diferencias entre el alumnado con dificultades de aprendizaje y entre el resto de discentes se ven sumamente disminuidas al trabajar por proyectos. Esto se debe a que al trabajar con otros métodos se subrayan las dificultades, mientras que con éste, las dificultades siguen ahí, pero se superan a través de suscitar la reflexión y aportar confianza, lo cual se ve posibilitado por el rol de facilitador que adopta el maestro.

### ***b. Promueve la acción colectiva***

Perrenoud (2000) plantea que para realizar un proyecto en grupo resulta necesaria la cooperación mutua y el trabajo en equipo. Esta forma de trabajar deriva en competencias específicas, tales como saber escuchar, tomar decisiones en grupo, saber distribuir tareas y coordinarlas, manejar tensiones, etc.

En tanto, Zabala (1999) explica que la creación colectiva de un proyecto pretende fomentar al mismo tiempo la iniciativa y la colaboración mutua. A su vez, Hernández (2000) sostiene que también permite adquirir la competencia para la comunicación interpersonal, dado que se contrastan opiniones entre los alumnos y se comunican los resultados de los proyectos.

### ***c. Permite la integración de los conocimientos y la adquisición de distintos aspectos del aprendizaje***

Según Zabala (1999) este método responde al principio de integración y de totalidad, por lo que permite una enseñanza globalizada. No se trabaja a través de asignaturas aisladas, sino a través de los distintos tipos de aprendizaje que requiere crear el proyecto propuesto, tales como la lectura, la escritura, la expresión plástica, el cálculo, etc.

En la misma línea, Perrenoud (2000) subraya la movilización de saberes y de procedimientos que suscita este método a la hora de construir competencias, ya que las tareas a llevar a cabo se presentan en forma de problemas a resolver u obstáculos a superar, lo cual permite ejercer la transferencia de los recursos cognitivos obtenidos hasta entonces por el alumnado, de forma que pueden tomar

conciencia de lo que saben y su capacidad de utilizar esos saberes para resolver situaciones concretas.

De esta forma, tal y como indica Zabala (1999) se vinculan las actividades escolares a la vida real, lo cual promueve a la vez la interacción de todo tipo de actividades, tales como las manuales, intelectuales, sociales, etc.

A este respecto, Hernández (2000) subraya las competencias que permite adquirir trabajar de esta forma: la autodirección, posibilitada por el proceso de indagación, ordenación e investigación que realizan tanto de forma individual como grupal; la iniciativa, gracias a la creatividad que requiere la búsqueda de recursos, métodos y explicaciones; la crítica, en cuanto se cuestionan y revisan los resultados que se establecen o se silencian; la capacidad de plantear y resolver problemas; la integración de conceptos facilitada por la búsqueda de fuentes y disciplinas, así como la síntesis de ideas; y la toma de decisiones, en cuanto se distingue lo que es relevante de lo que no lo es.

Para Perrenaud (2000) el hecho de que este método se inspira en prácticas sociales que existen en la sociedad, el alumnado da mucho más sentido a las nociones, métodos y conocimientos adoptados en clase, lo cual permite una adquisición más fácil de los conocimientos, ya que no son vistos únicamente como objetivos educativos, sino como herramientas al servicio de una práctica social en la vida. Además de ello, el alumnado irá descubriendo nuevos saberes gracias a los requerimientos que le vaya exigiendo la ejecución del proyecto, lo cual aporta en la construcción de una cultura general y de una educación para la ciudadanía.

***d. Suscita la construcción de la identidad personal, a través del empoderamiento del alumnado como actor protagonista del aprendizaje.***

Dado que los objetos de estudio responden a aquello que inquieta a los niños, se promueve en ellos la construcción de su identidad personal (Hernández, 2000).

Para Zabala (1999) son los alumnos los que elaboran el trabajo escolar, lo cual potencia su capacidad de iniciativa y el respeto hacia su personalidad.

Perrenoud (2000) habla del poder que toman los alumnos al trabajar en proyectos, ya que al enfrentarse a la realidad y a los demás, deben participar como actores y

tomar su lugar en el grupo, en función de su determinación, sus competencias y convicciones, lo cual ayuda en la construcción de la personalidad.

A modo de conclusión, se puede apreciar que actualmente existen al menos dos maneras de concebir la metodología de proyectos. La primera de ellas, entendida como un método específico que exige desarrollar una secuencia didáctica de cuatro fases, siguiendo en cada una de ellas una intención determinada. La segunda, en cambio, podría entenderse como una perspectiva pedagógica o una filosofía de trabajo en el aula, que a través de la creación de proyectos busca dotar al proceso de enseñanza y aprendizaje de las características propias del aprendizaje significativo y globalizado.

Además de ello, se debe considerar la importancia de reflexionar sobre el uso adecuado del método de proyectos por parte del profesorado, de forma que éste no sea planteado como la única opción para promover un aprendizaje significativo y globalizado en sus aulas, sino como una oportunidad para poder hacerlo, siempre que sea adecuado para los objetivos educativos que pretenden alcanzarse, y se adapte a la realidad y a las necesidades presentes en el aula. Es por ello que resulta importante concebir el método de proyectos como un medio o como una opción, sin aferrarse al método en sí y sin perder de vista los objetivos que se quieren conseguir y el contexto en el que se pretenden desarrollar las tareas de enseñanza y aprendizaje.

#### **5.4. EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESORADO**

Detrás de cada acto relacionado con la enseñanza hay una intención determinada, así como una manera específica de concebir el aprendizaje, y una perspectiva sobre cómo se debe enseñar. En ese sentido, no cabe duda de que el pensamiento didáctico del profesorado influye de forma clave en la forma en la que se enseña en las aulas.

Díaz Barriga (2002) sostiene que los fundamentos de la práctica docente están constituidos por los conocimientos que éstos adquieren en su etapa de formación profesional, así como la continua puesta en práctica de sus conocimientos profesionales en el aula donde realizan su tarea docente, tales como los métodos de enseñanza que utilizan, la manera de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento sobre los alumnos, etc.

Partiendo de un enfoque constructivista, el profesorado no debe situarse como mero transmisor de contenidos escolares, sino que debe adoptar un rol de guía para que el alumnado vaya aprendiendo de forma significativa. Desde esta perspectiva, entre otros

aspectos necesarios para llevar a cabo la labor docente, Díaz Barriga (2002) sostiene que resulta necesario conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo. Para superar la imagen espontánea y simplista de la enseñanza, la formación y la labor del profesorado debe extraerse del plano individual, y situarlo en un ámbito colectivo, de forma que funcione como punto de referencia para el trabajo docente, así como de base sobre el que se fundamente el conocimiento didáctico.

Díaz Barriga (2002), refiriéndose a la influencia del pensamiento del profesorado en el proceso de aprendizaje, postula que para comprender la razón por la que en las aulas se interactúa de una forma determinada por parte del profesorado y del alumnado, no sólo debe atenderse a los comportamientos y acciones observables, sino que han de tomarse en consideración los saberes y pensamientos que guían dichas prácticas.

En ese sentido, cabe preguntarse por qué los docentes eligen uno u otro método para desarrollar su labor. Piaget (1986) consideró que existen varios factores influyentes en la elección del método de enseñanza por parte del profesorado. En concreto identificó tres aspectos: por un lado, la cantidad de estudiantes en el aula, debido al aumento de alumnos que se estaba produciendo en aquella época; por otro lado, la formación profesional que ha adquirido el profesorado; y por último, las nuevas necesidades de la sociedad, sobre todo las económicas, técnicas y científicas, las cuales marcan cómo se organiza la educación. Así mismo, postuló que la aplicación de métodos tradicionales resulta más fácil cuando el profesorado no ha recibido suficiente formación.

Pero más allá de la falta de formación que pueda dificultar que los profesores utilicen los métodos de enseñanza más apropiados, Piaget (1986), refiriéndose a la falta de progreso en los nuevos métodos de enseñanza, señala que resulta más fácil utilizar métodos receptivos corrientes, ya que los métodos activos requieren por parte del adulto un trabajo mucho más diferenciado y atento, al contrario de los métodos tradicionales, que resultan menos fatigosos, y por los cuales los adultos en general, y los pedagogos en particular, muestran una tendencia natural.

Considerando todo ello, cabe concluir que dada la influencia del pensamiento docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, éste debe ser un punto de referencia para el análisis y la reflexión encaminada a fomentar una mejora educativa constante. Para ello, debería atenderse a la relación existente entre el pensamiento didáctico de los docentes y los métodos de enseñanza que se utilizan, así como en los resultados que éstos comportan en relación a los objetivos educativos planteados para cada etapa. Este

es un ejercicio necesario para influir de forma positiva en la mejora de los planteamientos pedagógicos y didácticos, partiendo del pensamiento y de la experiencia de los docentes, por un lado, e incidiendo de forma positiva en la evolución y mejora de éstos. Esta debe ser una labor colectiva, evitando el aislamiento o estancamiento de los profesionales de la enseñanza.

## **6. REALIDAD EN EL AULA: UNA REFERENCIA DEL METODO GLOBALIZADOR DE PROYECTOS.**

A través del presente trabajo nos hemos aproximado a las escuelas pequeñas de Guipuzcoa, donde se trabaja con el enfoque de proyectos en sus aulas en general, y en Educación Infantil en particular. Con el propósito de abordar estas realidades como referencias de las prácticas educativas, se han seleccionado dos escuelas, la de Igeldo (barrio de Donostia) y la de Berrobi (comarca de Tolosa).

Se pretende, de esta forma, descubrir, comprender y explicar las razones y los fundamentos pedagógicos en que los docentes de estas escuelas basan el método o la perspectiva del trabajo por proyectos en las aulas, así como otros aspectos implicados en el estudio de esta realidad, tales como: con qué razones justifican esta manera de enseñar, qué estrategias didácticas emplean, qué nivel de satisfacción muestran, tanto en relación a los objetivos educativos alcanzados, así como en comparación con otras formas de enseñar.

### **6.1. Diseño**

Comprender la práctica educativa supone tener presente que, como toda práctica social, está connotada por el protagonismo de sus actores. Por tanto, la realidad educativa no puede ser abordada como un fenómeno aislado sino condicionada y condicionante dentro de un entorno determinado.

En este marco, el método de investigación seleccionado es de tipo cualitativo, con un enfoque explicativo – descriptivo. Es decir, se pretende identificar las variables que determinan la realidad del aula ante la aplicación del método de proyectos, para lo cual ha sido necesario conocer y describir los diferentes aspectos implicados en él. Con el fin de hacer una recogida de datos en profundidad, se han utilizado tres técnicas: la primera es documental y ha consistido en el estudio del Proyecto Educativo de Centro (PEC) de cada uno de los centros objeto de estudio. La segunda es el cuestionario, de forma que se ha pretendido obtener información a través de preguntas cerradas y semiabiertas, a las que han dado respuesta las docentes. Por último, se realizó una entrevista en profundidad a la responsable de formación de las escuelas pequeñas de Guipuzcoa, dado que los colegios que componen la muestra de estudio participan en este programa.

## **6.2. Objetivos**

Los objetivos que han centrado el trabajo de campo son los siguientes:

- Descubrir y comprender la perspectiva y los fundamentos pedagógicos, así como las razones con las que los docentes justifican trabajar por proyectos en sus aulas.
- Conocer su nivel de satisfacción respecto a los objetivos educativos alcanzados en relación a la perspectiva pedagógica que sostiene el método de proyectos, y en comparación con otras perspectivas y formas de enseñar.
- Identificar las estrategias didácticas que los docentes emplean en el marco del trabajo por proyectos en sus aulas.

## **6.3. Población y muestra**

El trabajo de campo está enmarcado en la realidad que representan las escuelas pequeñas de Guipuzcoa, las cuales componen la población de esta investigación. En Guipuzcoa hay un total de 27 escuelas de este tipo, y según expone Alcalde (2012) pretenden impulsar un modelo alternativo en la educación pública. Estas escuelas se encuentran ubicadas en pueblos o barrios de zonas rurales con pocos habitantes. En general, las aulas están formadas por grupos pequeños de alumnos y en ellas se promueve la diversidad de edades. En estas aulas se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la elaboración de proyectos, que suelen ser comunes para toda la escuela, e incluso para todas las escuelas pequeñas.

Todas ellas están enmarcadas en la red de escuelas pequeñas de Guipuzcoa, de forma que comparten espacios y recursos comunes, de los cuales cabe destacar los seminarios destinados a la formación, coordinación, reflexión y evaluación compartida de los profesores.

La muestra de estudio para el trabajo de campo la componen tres aulas de Educación Infantil de dos escuelas pequeñas, la de Igeldo y la de Berrobi. A continuación se describe cada una de las aulas que configuran la muestra de estudio:

- Escuela pequeña de Igeldo (A):
  - Aula de 2º ciclo de Educación Infantil: Compuesta por 3 niños y 4 niñas de 5 años, y 6 niños y 5 niñas de 4 años. En total es un grupo compuesto por 18 alumnos.
- Escuela pequeña de Berrobi (B):

- Aula de 2 y 3 años: compuesta por 3 niñas y 5 niños de 2 años, y 2 niños y 4 niñas de 3 años. En total es un grupo compuesto por 14 niños.
- Aula de 2º ciclo de Educación Infantil, compuesta por un grupo de 12 niños, de 4 y 5 años: el grupo lo componen 2 niñas y 2 niños de 4 años, y 2 niñas y 6 niños de 5 años.

#### 6.4. Dimensiones y variables

Las dimensiones y variables que se han investigado se muestran en el siguiente cuadro:

**Tabla 2. Dimensiones y variables a indagar.**

| DIMENSIONES                              | VARIABLES                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Fundamentos pedagógicos               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización: método o perspectiva pedagógica</li> <li>• Bases pedagógicas</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| 2. Aplicación Didáctica                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación previa</li> <li>• Secuenciación</li> <li>• Selección de contenidos, tipos de texto y materiales.</li> </ul>                                                                                                                            |
| 3. Razones de justificación              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a la diversidad</li> <li>• Adecuación al ritmo y nivel madurativo del alumnado</li> <li>• Integración de saberes</li> <li>• Comunicación interpersonal</li> <li>• Participación</li> <li>• Construcción de la identidad personal</li> </ul> |
| 4. Nivel de satisfacción de los docentes | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En cuanto a los logros educativos, en relación al currículum de Educación Infantil.</li> <li>• En comparación con otros modelos de enseñanza.</li> </ul>                                                                                             |

Fuente: Elaboración propia (2013)

## 6.5. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Para la obtención de datos se han empleado tres técnicas diferentes, y para cada una de las cuales se han utilizado instrumentos específicos:

- **Técnica documental:** análisis y comparación de los Proyectos Educativos de Centro (PEC) de cada una de las escuelas (PEC- A, PEC- B).
- **El cuestionario:** cuestionario de preguntas cerradas con respuestas a elegir y preguntas semiabiertas, dirigidas a las profesoras de Educación Infantil de las escuelas que componen la muestra de estudio. El cuestionario se ha elaborado a través de la herramienta Google Drive. Las profesoras han respondido de forma individual al cuestionario, y las respuestas se han recogido en una tabla Excel.
- **La entrevista:** entrevista profunda realizada a la responsable de formación de las escuelas pequeñas de Guipuzcoa. La entrevista se realizó cara a cara y fue grabada en formato audio. Después se transcribió la entrevista y se envió a la entrevistada a modo de contraste, para asegurar que sus respuestas estaban bien recogidas.

En cuanto al perfil de las profesoras que han cumplimentado el cuestionario y la responsable de formación entrevistada, cabe destacar la experiencia y trayectoria profesional en Educación Infantil, tal y como se refleja en la siguiente presentación:

- **Entrevistada a través del cuestionario:**
  - **EC -A:** profesora de la escuela de Berrobi en el aula de 4 y 5 años. Lleva 26 años trabajando como profesora de Educación Infantil, de los cuales 18 se han desarrollado en escuelas pequeñas.
  - **EC -B:** profesora de la escuela de Berrobi en el aula de 2 y 3 años. Lleva 27 años trabajando como profesora de Educación Infantil en escuelas pequeñas.
  - **EC -C:** profesora de la escuela de Igeldo en el aula de 4 y 5 años. Lleva 10 años trabajando como profesora de Educación Infantil, de los cuales 8 están situados en escuelas pequeñas.
- **Entrevistada de forma profunda:**
  - **EP:** responsable de formación de las escuelas pequeñas de Guipuzcoa. Lleva 35 años trabajando en el ámbito educativo. De todos ellos son 6 los que lleva ejerciendo el cargo de responsable de formación. Trabajó durante 9 años como profesora de Educación Infantil.

## 6.6. Programación y cronograma

En el siguiente cuadro se muestran las fases seguidas en el desarrollo del trabajo de campo y la planificación temporal:

**Tabla 3. Cronograma.**

| <b>FASES DEL TRABAJO DE CAMPO</b>                                                                                                                                                          | <b>TEMPORALIZACIÓN</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Recogida de información general sobre las escuelas pequeñas de Guipuzcoa y primer contraste sobre la muestra y las posibles técnicas de recogida de datos con la responsable de formación. | 2ª semana de marzo     |
| Selección de la muestra de estudio y primer contacto con las profesoras para acordar las técnicas de recogida de datos.                                                                    | 3ª semana de marzo     |
| Obtención de los PEC de los centros que componen la muestra, y envío de cuestionario a las profesoras.                                                                                     | 1ª semana de abril     |
| Obtención de las respuestas de los cuestionarios y su ordenación en la tabla Excel.                                                                                                        | 2ª semana de abril     |
| Entrevista a la responsable de formación de las escuelas pequeñas de Guipuzcoa.                                                                                                            | 3ª semana de abril     |
| Transcripción de la entrevista y contraste con la entrevistada. Verificación de la adecuada recogida de datos.                                                                             | 4ª semana de abril     |

Fuente: Elaboración propia (2013)

## 6.7. Resultados

Los datos recabados han sido analizados e interpretados en relación a cada variable establecida, en la Tabla 2. A continuación se presentan dichas interpretaciones, habiéndose optado por un análisis cualitativo, sin cuantificación de las respuestas, dado que la muestra es limitada y el objetivo es construir un referente práctico de las aulas.

### 6.7.1. Bases pedagógicas

A la hora de denominar el trabajo por proyectos que emplean las profesoras (EC-A, EC-B, EC-C) en sus aulas, todas coinciden en señalar que más que un método determinado, se trata de una perspectiva o una filosofía educativa, que reúne unos principios pedagógicos concretos, pero que se aplican de forma abierta y flexible.

Coincidiendo con esta visión, la responsable de formación justifica este argumento de la siguiente manera: “No nos basamos en un método, sino en una perspectiva

*pedagógica, ya que los pasos a dar en la secuencia didáctica no están previamente establecidos*” (EP). Además de ello, señala que existen diferentes planteamientos sobre el método de proyectos, pero que las escuelas pequeñas no se basan en ninguno de ellos, sino que elaboran sus propios planteamientos a partir de unos principios pedagógicos. Se diferencia de dichos métodos señalando que éstos parten de las propuestas de los niños, y no marcan objetivos: *“Nosotros marcamos unos objetivos, y realizamos una planificación previa, aunque ésta sea abierta y modificable, ya que no la acabamos de cerrar y escribir hasta que llega a su fin”* (EP).

Por otro lado, los PEC (PEC –A, PEC- B) utilizan la denominación “criterios metodológicos” para el apartado dedicado a exponer la forma en la que se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por lo tanto, ninguna de las dos escuelas hace referencia a un método de específico de enseñanza, sino que se exponen unos criterios metodológicos correspondientes a una perspectiva pedagógica, tales como: proceso de enseñanza- aprendizaje personalizado; interacción; aprendizaje significativo y activo; grupos flexibles; rol activo del profesor; y enseñanza innovadora y de calidad.

En cuanto a **los fundamentos pedagógicos** en que se sustenta el trabajo por proyectos, (EP) destaca tres bases conceptuales como enfoques principales: la teoría constructivista del aprendizaje, la pedagogía inclusiva, y el aprendizaje cooperativo y solidario. Es así como lo explica: *“nos basamos en la teoría constructivista del aprendizaje, que es una teoría psicológica; en la escuela inclusiva, es decir, que todos son necesarios; y en el aprendizaje cooperativo y solidario. En otras palabras, se trata de promover la interacción entre los alumnos, que todos sean importantes y que nadie quede aparte; que hagan un trabajo personal pero también cooperativo; y que lo que hagamos no se quede en el aula, sino que tenga un valor para el pueblo o la sociedad. Es decir, que sea un proyecto para la comunidad educativa, compartido por toda la escuela, con las familias y con el pueblo, y para ello debemos socializarlo o darlo a conocer en el pueblo”* (EP).

Por otro lado, (EC-A, EC-B, EC-C) al preguntarles si el constructivismo, el aprendizaje significativo y el enfoque globalizador son bases pedagógicas de su labor, han respondido afirmativamente. Asimismo, (EC- A, EC- B) agregan otros aspectos tales como la interacción, los grupos de alumnos flexibles y la enseñanza innovadora. (EC-C), en cambio, además de las anteriores, añade el proceso de enseñanza- aprendizaje personalizado.

Las bases pedagógicas que reúnen (PEC- A, PEC- B) son idénticas: el proceso de enseñanza – aprendizaje personalizado, la interacción, el aprendizaje significativo y activo, los grupos flexibles, y la enseñanza innovadora, a través de la cual pretende adecuar la educación a las necesidades y demandas de la sociedad. Estas bases pueden encontrarse en el apartado de los criterios metodológicos de cada centro. Sin embargo, los dos PEC plantean como eje de su proyecto la escuela inclusiva, coincidiendo con la responsable de formación.

Tal y como se puede observar en el siguiente cuadro, los tres agentes que han aportado información muestran coincidencias a la hora de destacar las bases pedagógicas en las que se basa el trabajo por proyectos. En el caso de los PEC la coincidencia es plena, y en el resto de los casos puede decirse que es significativa. También se puede ver que casi todas las bases pedagógicas planteadas son destacadas por dos fuentes de información. Sin embargo, se pueden apreciar dos excepciones, ya que el aprendizaje cooperativo es destacado por los tres agentes, mientras que el enfoque globalizador tan sólo lo destacan las profesoras (EC- A, EC- B, EC- C).

**Tabla 4. Bases Pedagógicas: coincidencias y diferencias.**

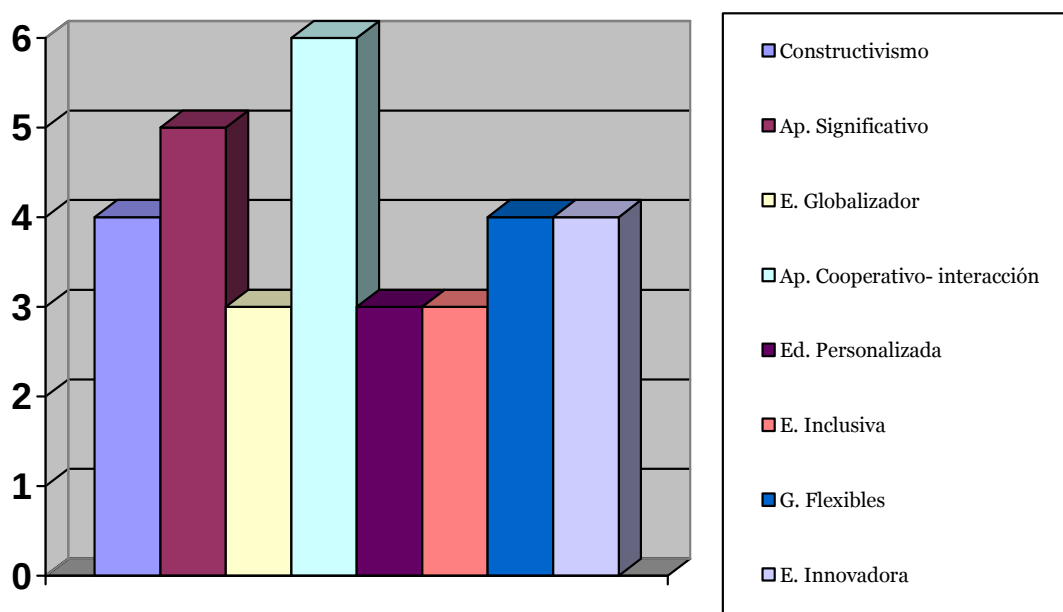
| FUENTE DE INFORMACIÓN               | EP                                | EC –A, EC-B, EC-C           | C <sup>3</sup> | PEC –A, PEC- B                   | C |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|----------------|----------------------------------|---|
| <b>BASES PEDAGÓGICAS DESTACADAS</b> | Constructivismo                   | Constructivismo             | 3              |                                  |   |
|                                     |                                   | Aprendizaje significativo   | 3              | Aprendizaje significativo/activo | 2 |
|                                     |                                   | Enfoque Globalizador        | 3              |                                  |   |
|                                     | Aprendizaje Cooperativo-solidario | Ap. Cooperativo-interacción | 3              | Interacción                      | 2 |
|                                     |                                   | Educación personalizada     | 1              | Educación personalizada          | 2 |
|                                     | Escuela inclusiva                 |                             |                | Escuela inclusiva                | 2 |
|                                     |                                   | Grupos flexibles            | 2              | Grupos flexibles                 | 2 |

Fuente: elaboración propia (2013)

<sup>3</sup> C: Se refiere a la cantidad de veces en la que ha sido destacada la base pedagógica a la que se hace referencia.

En el siguiente gráfico se puede ver que las bases pedagógicas más reiteradas son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo. A éstos les siguen el constructivismo, los grupos flexibles y la enseñanza innovadora. Por último, las bases que menos se han destacado han sido la educación personalizada, la escuela inclusiva y el enfoque globalizador.

**5. Gráfico: Bases pedagógicas.**



Fuente: Elaboración propia (2013)

### **6.7.2. Aplicación Didáctica**

En cuanto a la **planificación previa**, (EC- A, EC- B) coinciden con (EP) en que únicamente se fijan los objetivos para cada secuencia didáctica. Las primeras señalan que de esta forma van improvisando las estrategias didácticas a lo largo del desarrollo del proyecto. (EC- C), en cambio, explica que planifica previamente toda la secuencia didáctica, aunque deja margen para la improvisación y adecuación en su desarrollo.

En referencia a la **secuenciación**, tanto (EP) como (EC- A, EC- B, EC-C) indican que plantean un proyecto o reto para cada trimestre, y en algunos casos para dos trimestres.

Las mismas indican que no establecen fases a aplicar durante la secuencia didáctica. Es así como lo explica una de las entrevistadas: “*aunque siempre puede haber elementos*”

comunes en todas las secuencias, éstas no se organizan en fases. Por ejemplo, siempre habrá que buscar información e interpretarla, pero esas actividades no están programadas dentro de unas fases predeterminadas, sino que se llevan a cabo en momentos diferentes y de maneras diversas, según vaya siendo necesario” (EP).

Aunque (EC- A, EC- B) coinciden con esta visión, añaden que no plantean las mismas fases para el desarrollo de todos los proyectos, sino que son diferentes en función del proyecto. Otras apreciaciones en cambio, son las que muestra otra entrevistada, que sigue las mismas fases en todos los proyectos, y cada una de ellas responde a unos objetivos determinados: “En la primera fase se presenta el proyecto a los niños, y se conoce lo que saben de él. En la segunda fase, tomando en cuenta el objetivo a alcanzar, se establecen los centros de interés de los alumnos, y se planifican y desarrollan las actividades. En la siguiente fase se elabora el proyecto acordado con la escuela. La última fase consiste en valorar el proyecto con los alumnos” (EC- C).

En función de los datos obtenidos, se pueden distinguir dos formas de trabajar por proyectos globalizados, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 6. Estilos de diseño didáctico.**

| <b>SECUENCIA<br/>DIDÁCTICA</b>  | <b>OPCIÓN A<br/>(EC- A, EC- B, EP)</b>                                                            | <b>OPCIÓN B<br/>(EC- C)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Temporalización</b>          | Trimestral o cada dos trimestres                                                                  | Trimestral o cada dos trimestres                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Planificación<br/>previa</b> | Se establecen únicamente los objetivos a alcanzar y se va improvisando a lo largo de la secuencia | Se establecen los objetivos y se planifica toda la secuencia, dejando margen para la adecuación e improvisación                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Fases</b>                    | No se siguen las mismas fases para todos los proyectos.                                           | Se siguen las mismas fases en todos los proyectos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del proyecto.<br/>Conocer lo que los niños saben de él.</li> <li>2. Fijar los centros de interés.<br/>Planificar y desarrollar las actividades.</li> <li>3. Elaboración del proyecto.</li> <li>4. Valorar el proyecto con los alumnos.</li> </ol> |

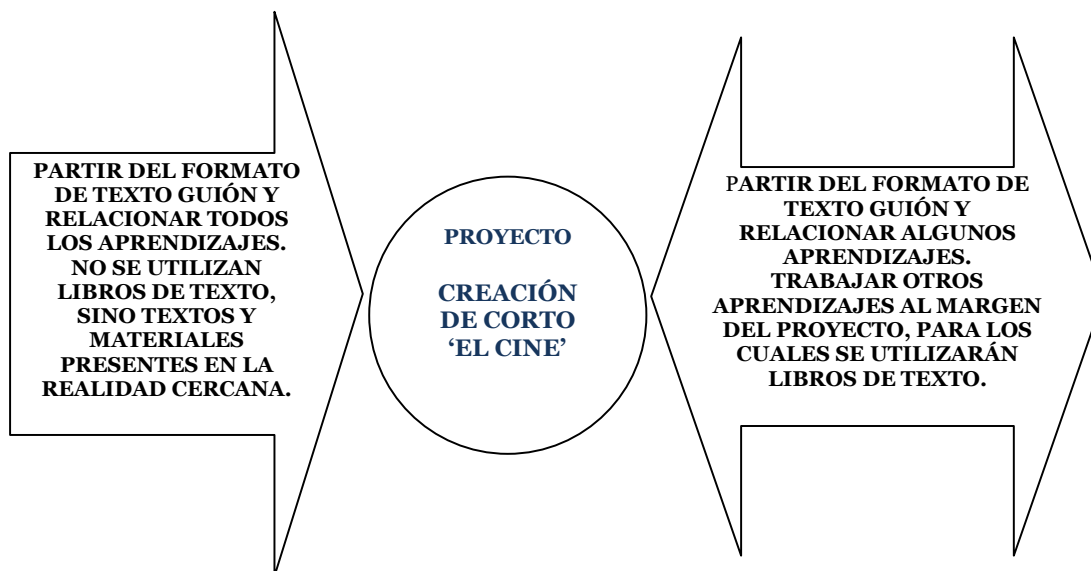
Fuente: elaboración propia (2013)

En cuanto a **la selección y organización de los contenidos**, (EC- A, EC- B, EC- C) coinciden en señalar que escogen contenidos de diferentes disciplinas que sirven para dar respuesta a las preguntas y a los problemas que plantea la elaboración del proyecto. Respecto a los textos y materiales, también coinciden en indicar que utilizan textos de formato diferente que están presentes en la realidad cercana de los alumnos.

Acorde con esta visión, otra educadora matiza lo siguiente: *“En ocasiones, en función de cuál sea el tema escogido, no es posible relacionarlo con todos los aprendizajes, por lo que a veces puede haber uno, dos o tres proyectos o retos en marcha de forma simultánea. Por ejemplo, un proyecto para la plástica y la lengua, y otro para las matemáticas y las ciencias, ya que en ocasiones no resulta natural globalizar todos los aprendizajes”* (EP). En relación a ello, afirma que aunque normalmente no utilicen libros de texto, hay escuelas en las que en matemáticas los profesores no se atreven a abandonar el libro, por lo que lo siguen usando: *“Si eres buen matemático, puede que se te haga más fácil trabajar con un planteamiento que parte de este eje. Es por ello que cada profesor se adhiere a uno u otro planteamiento, y nosotros hemos optado por situar como eje la lengua”* (EP). De esta forma, explica que a partir de diferentes formatos de texto trabajan y relacionan otros aprendizajes. Para ejemplificar estos planteamientos, añade que ahora están trabajando el cine, y que en diferentes escuelas se plasmará en uno y otro proyecto (una película, un teatro, etc.), en función de las posibilidades que haya en cada una de ellas: *“Algunos relacionarán las matemáticas con el cine, buscando interconexiones, pero otros seguirán trabajando las matemáticas al margen del cine con el libro de texto”* (EP).

**Imagen 1.**

**Ejemplo de opciones para la selección de contenidos y materiales para elaborar un proyecto en el aula.**



Fuente: Elaboración propia (2013)

### **6.7.3. Razones de justificación**

Las educadoras afirman, a través de las entrevistas, que trabajar por proyectos en sus aulas:

- *Facilita atender a la diversidad*
- *Permite adecuarse al nivel madurativo y ritmo de aprendizaje del alumno*
- *Permite interrelacionar los contenidos, así como aprender de forma globalizada y en contacto con la realidad.*
- *Promueve la comunicación interpersonal*
- *Facilita que los alumnos tomen confianza en sí mismos.*

(EC- A, EC- B, EC- C)

Sin embargo, en cuanto a otros aspectos muestran diversas opiniones. (EC- A, EC- B) piensan que trabajar por proyectos en el aula no permite por sí mismo atender a la diversidad de edades, pero sí que ayuda. (EC- C), en cambio, piensa que no facilita trabajar este aspecto.

En cuanto a la participación del alumnado en el desarrollo del proyecto, (EC- A, EC- B) afirman que todos los alumnos participan en las actividades de clase. Sin embargo, (EC- C) señala que la participación no es plena, pero sí mayoritaria.

Algunos de estos aspectos se ven reflejados en los ejes del proyecto educativo de los dos centros (PEC- A, PEC- B). Principalmente se destacan la atención a la diversidad y la participación. Dentro de ellas, la atención a la diversidad hace referencia a la diversidad cultural, de capacidades y de género. En cuanto a la participación, en la parte que implica al alumnado, se señalan “la promoción del respeto y la participación democrática (reuniones de clase, asambleas...)”, y “el fomento de la cooperación entre todos desarrollando la propia autonomía”.

En el siguiente cuadro se ponen en relación algunas de las razones que justifican el método de proyectos, la valoración que hacen las profesoras al respecto, y los ejes de los proyectos educativos que hacen referencia a estos aspectos:

**Tabla 7. Relación del trabajo por proyectos y los ejes del (PEC)**

| PROYECTOS EN EL AULA: JUSTIFICACIÓN                                               | VALORACIÓN DE LAS PROFESORAS (EC-A, EC- B, EC- C) | EJES DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS (PEC- A, PEC- B)                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Facilita atender a la diversidad</b>                                           | Si                                                | Escuela inclusiva:<br>-Diversidad cultural<br>-Diversidad de capacidades.<br>-Diversidad de género                                                     |
| <b>Permite atender a la diversidad de edades</b>                                  | No por sí solo, pero sí ayuda (EC- A, EC- B).     |                                                                                                                                                        |
|                                                                                   | No (EC- C)                                        |                                                                                                                                                        |
| <b>Permite adecuarse al nivel madurativo y ritmo de aprendizaje d cada alumno</b> | Si                                                |                                                                                                                                                        |
| <b>Permite interrelacionar contenidos y aprender de forma globalizada</b>         | Si                                                |                                                                                                                                                        |
| <b>Promueve la comunicación interpersonal</b>                                     | Si                                                | Una escuela participativa <sup>4</sup> :<br>Promoción entre el alumnado del respeto y la participación democrática.<br>Fomento de la cooperación entre |
| <b>Todos los alumnos participan en las actividades</b>                            | Si (EC- A, EC- B)                                 |                                                                                                                                                        |
|                                                                                   | No todos participan, pero si la mayoría (EC- C).  |                                                                                                                                                        |

<sup>4</sup> Una escuela participativa: en este apartado los PEC presentan más planteamientos que los que aquí se muestran, ya que se han seleccionado los referidos la participación del alumnado.

|                                                     |    |                                          |
|-----------------------------------------------------|----|------------------------------------------|
| <b>Facilita que tomen confianza en ellos mismos</b> | Si | todos desarrollando la propia autonomía. |
|-----------------------------------------------------|----|------------------------------------------|

Fuente: elaboración propia (2013)

#### **6.7.4. Nivel de satisfacción del profesorado**

##### **a) En cuanto a los logros educativos**

Planteada la pregunta sobre los logros educativos alcanzados en sus aulas, (EC- A, EC- B) responden que se cumple con los objetivos marcados en el currículum de Educación Infantil. Sin embargo, (EC- C) contesta que algunos alumnos consiguen estos objetivos y otros no, dependiendo de las características propias de cada cual.

En respuesta a la misma cuestión, se afirma lo siguiente: “*Tenemos comprobado que cumplimos con los objetivos establecidos en el currículum para la etapa infantil, mucho más allá de los mínimos*” (EP). En cuanto a la relación entre los logros educativos alcanzados y la perspectiva pedagógica o metodológica empleada en el aula, (EC- A, EC- B, EC-C) afirman que trabajar proyectos posibilita alcanzar los objetivos educativos planteados.

##### **b) En comparación con otras formas de enseñar**

Respecto al nivel de satisfacción en comparación con otras formas de abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje, (EP) pone el foco de atención en las diferencias entre trabajar con libros de texto, característica propia del enfoque transmisivo, y trabajar con textos presentes en la vida real, que responde al enfoque constructivista. Esta comparación se resume en el siguiente cuadro:

**Tabla 8. Modelos de enseñanza - aprendizaje.**

| <b>ENSEÑANZA BASADA EN LOS LIBROS DE TEXTO (ENFOQUE TRANSMISIVO) (EP)</b>                                                                                     | <b>APRENDIZAJE BASADO EN TEXTOS PRESENTES EN LA VIDA REAL (ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA) (EP)</b>                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No permite alcanzar aprendizajes tan significativos.                                                                                                          | Es el alumno quien construye su aprendizaje, de forma significativa.                                                       |
| El maestro enseña sobre todo magistralmente.                                                                                                                  | El papel del maestro consiste en crear, ofrecer, organizar y gestionar situaciones que posibiliten que los niños aprendan. |
| No toma en cuenta la situación del aula, ni la realidad que rodea a los niños. No permite que los aprendizajes se basen en la realidad que rodea a los niños. | Se relacionan los conocimientos cotidianos y los intereses de los niños con los conocimientos científicos.                 |
| Utiliza un lenguaje estándar para todos los niños, al margen de la realidad en la que viven.                                                                  | Permite adecuar el lenguaje a la realidad de los niños.                                                                    |
| Normalmente conlleva una programación estricta, que deja poco margen para llevar al aula sucesos importantes de la realidad.                                  | Permite llevar al aula hechos y situaciones relevantes de la realidad y aprender a través de ellos.                        |
| Ni el libro ni los contenidos resultan tan motivadores para los niños.                                                                                        | La forma de trabajar los contenidos y las actividades resultan motivadoras para los niños.                                 |
| Los aprendizajes se suelen olvidar rápidamente.                                                                                                               | Los aprendizajes y las experiencias se quedan grabados en la memoria de los alumnos.                                       |

Fuente: elaboración propia (2013)

Tal y como se evidencia en el cuadro anterior, (EP) subraya la importancia de utilizar en el aula tipos de texto que estén presentes en la vida real de los alumnos, y contrapone esta forma de trabajar al modelo educativo que subyace tras los libros de texto: *“Los libros de texto son un método que responde a una perspectiva determinada, aunque los que lo usan no conozcan bajo qué enfoque educativo están trabajando. Detrás de cada acto educativo hay una teoría educativa, así como una concepción teórica sobre el sujeto de aprendizaje”* (EP).

## 7. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo se exponen a continuación, tomando como referencia los objetivos generales planteados como punto de partida:

- **COMPRENDER LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAN LAS DECISIONES DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO GLOBALIZADO DE PROYECTOS.**

A este respecto, cabe destacar, en primer lugar, que no hay un único concepto para denominar el método globalizado de proyectos, ni una única forma que determine su aplicación didáctica. Tanto en las referencias abordadas en el marco teórico, como en los resultados del trabajo de campo, pueden encontrarse definiciones y planteamientos, que aunque no sean iguales, son enmarcados en la metodología de proyectos por sus promotores.

En cuanto a la concepción sobre la forma de trabajar a través de proyectos en el aula, se utilizan, principalmente, los siguientes términos: perspectiva pedagógica, estrategia didáctica, bases metodológicas, y método.

En ese sentido, se puede distinguir entre dos maneras principales de concebir esta forma de trabajar por proyectos en el aula, diferenciados en los términos enfoque y método:

- El primero tiene como objeto la realización del proyecto, pero parte de un enfoque pedagógico y el desarrollo didáctico varía en función de cada situación y contexto.
- El segundo, en cambio, parte de un método específico, y aunque de igual forma sitúa al final de la secuencia la elaboración de un proyecto, sigue un recorrido predeterminado a través de unas fases específicas que son iguales para todas las situaciones.

Sin embargo, más allá de los matices teóricos, y de las diversas formas de plantear su desarrollo didáctico, existen grandes coincidencias que sitúan la metodología de proyectos en una perspectiva pedagógica determinada, que tiene como base principal la teoría constructivista del aprendizaje significativo, y que pretende desarrollar el aprendizaje bajo un enfoque globalizador.

Además de ello, las coincidencias mencionadas también indican un modelo de enseñanza específico que se pretende promover a través de este método. En ese sentido, podría decirse que este método está orientado a fomentar un modelo educativo que suscite un aprendizaje para la vida, más allá de los aprendizajes que pretenden preparar al alumnado únicamente para llegar a la universidad o cubrir puestos de trabajo determinados en el futuro. Se pretende, de esta forma, impulsar una escuela que prepare al alumnado para afrontar la vida en todas sus dimensiones, tanto en el plano más individual o personal, como en el ámbito colectivo y social. Es un modelo de escuela que aspira a construir una sociedad mejor, a través de un aprendizaje que permita ver, comprender y pensar la realidad desde una perspectiva amplia y global. Ello permite al alumnado obtener una visión que le posibilite ver y entender en profundidad, e incluso cuestionar, desde una visión crítica, los hechos, las situaciones, los contextos y las estructuras que están presentes en la realidad de la que es parte.

De este modelo educativo -en el que se enmarca el método de proyectos- se pueden destacar las siguientes características: una escuela que promueva el aprendizaje para la vida, en contacto e interacción permanente con la realidad; una escuela inclusiva, que atienda a la diversidad, respete el ritmo de aprendizaje del alumnado y se adapte a sus necesidades; una escuela que promueva el aprendizaje activo y cooperativo, y que sitúe al alumnado como actor principal del proceso de aprendizaje.

A lo largo de lo expuesto se muestran razones evidentes que justifican aplicar el método de proyectos en la escuela, ya que responde, por un lado, de forma adecuada al planteamiento curricular de Educación Infantil, y por otro lado, sirve para adecuarse a las necesidades de cada contexto y de cada alumno. Sin embargo, para una aplicación que permita desarrollar todo el potencial que aporta este método, es importante considerar la perspectiva con la que ha de abordarse su aplicación. En ese sentido, el método de proyectos no debe ser comprendido como un objetivo en sí mismo, ni como el tótem de la educación, sino como una alternativa para promover aprendizajes significativos y fomentar un modelo educativo inclusivo, que sitúe al alumnado como eje y protagonista del proceso educativo, tanto en sus objetivos, como en su desarrollo.

En la misma línea, lo que los docentes deben tener claro son los objetivos educativos como intenciones de logro, los tipos de aprendizaje que deben promover, y el modelo de escuela que han de fomentar. Una vez establecido el horizonte hacia el que dirigir el proceso de enseñanza, las estrategias didácticas que desarrollen en sus aulas han de tomar como punto de referencia a los alumnos (lo que saben, el contexto en el que

viven, sus necesidades, y sus características), y contar con un abanico amplio de estrategias didácticas, para aplicar aquellas que mejor respondan a lo que la situación del aula requiere. Es ahí donde entra en juego el método de proyectos, como una herramienta que posibilita trabajar en la perspectiva mencionada.

En consecuencia, cabe concluir que la aplicación ha de ser planteada de forma abierta y flexible, ya que un planteamiento didáctico rígido y cerrado restaría las posibilidades de adecuación al contexto del aula y a las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, una adecuada aplicación de este método debería ser diferente para cada contexto y situación.

- **CONOCER EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO A LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS ALCANZADOS A TRAVÉS DEL MÉTODO GLOBALIZADO DE PROYECTOS EN SUS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Considerando las fuentes consultadas en el marco teórico y, sobre todo, las respuestas aportadas por las profesoras entrevistadas en el trabajo de campo, son tres las razones principales con las que se argumenta la satisfacción del profesorado en relación a los objetivos alcanzados a través del método de proyectos: es apropiada para alcanzar los objetivos educativos señalados en el Currículum de Educación Infantil; permite adecuarse y responder de forma efectiva a las necesidades educativas de cada contexto y de cada alumno; y supone una alternativa referente y válida ante los métodos tradicionales de enseñanza instruccional, basados en un enfoque conductista.

En el ámbito del pensamiento docente, objeto de estudio de este trabajo, existe una estrecha relación entre los objetivos educativos que se logran en el aula, la perspectiva pedagógica con la que se aborda el proceso de enseñanza y la metodología que se emplea para su desarrollo. En consecuencia, hemos corroborado que el pensamiento docente, como forma de anticipar y reflexionar la acción educativa, influye de forma determinante en cómo se enseña en las aulas, y por lo tanto, en los resultados que la escuela construye y aporta, tanto a los alumnos en particular, como a la sociedad en general.

Es evidente que sin el aporte del profesorado que lleva a la práctica constante las propuestas didácticas enmarcadas en este método, sería difícil identificar aquellas prácticas educativas que mejor responden a los objetivos que se pretenden, así como descubrir la forma de superar las carencias y las dificultades que presenta cualquier

método en general, y el método de proyectos en particular. Ello indica la importancia del pensamiento docente, no sólo por su capacidad de influencia en la forma en la que se enseña en nuestras escuelas, sino que, sobre todo, por el potencial que comporta para una innovación y mejora educativa permanente.

En ese sentido, cabe concluir que una perspectiva fundamental para la innovación y mejora de los planteamientos pedagógicos es la reflexión, tanto individual como colectiva, del profesorado. Ello requiere que los profesores, como agente educativo que son, tomen conciencia de la importancia de su papel y de su capacidad de influencia, por un lado, y que las instituciones educativas, por otro, ofrezcan herramientas y espacios que promuevan la reflexión común y colectiva del profesorado. Todo ello orientado a evaluar conjuntamente los resultados y las dificultades del trabajo en las aulas, reflexionar colectivamente sobre las posibilidades de mejora en el ámbito pedagógico y didáctico, así como construir planteamientos innovadores que sirvan para ir mejorando la práctica educativa.

## **8. PROSPECTIVA**

La prospectiva de este trabajo se orienta a fomentar una mejora educativa constante, que puede ser planteada en una doble dirección: por un lado, bajo el objeto de profundizar en el análisis y el estudio comparativo entre los métodos de enseñanza enmarcados en el enfoque constructivista y que pretenden promover aprendizajes significativos a través de perspectivas o métodos globalizados. De esta forma, se podría indagar tanto en los métodos como en las estrategias didácticas que se corresponden con este enfoque, para averiguar cuáles son las que aportan mejores resultados.

La otra dirección se enfoca en el estudio de los instrumentos con los que cuentan los docentes para la evaluación y reflexión común de sus perspectivas y prácticas educativas. Consiste en identificar los espacios y las herramientas con las que, tomando como base el pensamiento docente, se desarrolle la reflexión colectiva y se posibilite descubrir aquellos instrumentos que resultan válidos para promover una mejora educativa continua, a través de la cooperación entre los docentes, la puesta en común de sus perspectivas, reflexiones y valoraciones. De esta forma, se podrían descubrir cuáles son los espacios e instrumentos de reflexión que requieren los docentes para funcionar como un verdadero agente educativo, más allá del trabajo en sus aulas y de su trabajo individual, de forma que participen activa y colectivamente en la mejora del sistema educativo.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, I. (Productor y Director). (2012). *Eskola bizia. Herri bizia* [documental] Guipuzcoa.
- Anglet, J., Bassedas, E., Comadevall, M. (2001). Capítulo 1: Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. En Anglet, J., Bassedas, E., Comadevall, M. (6ª Ed.), *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad* (pp. 15-27). Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Berria. (2012). Herri txikietako biziaren euskarri. *Eziran. Eskola Txikiak*. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de [http://paperekoa.berria.info/plaza/2012-06-02/038/001/herri\\_txikietako\\_biziaren\\_euskarri.htm](http://paperekoa.berria.info/plaza/2012-06-02/038/001/herri_txikietako_biziaren_euskarri.htm)
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C., Pujol, J.M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigaciones en la escuela*, nº 53. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de <http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela?sid=206:Numero-53-Complejidad-y-educacion>
- Díaz –Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva*. MEC. Secretaría general técnica: Madrid.
- Freinet, C (1967). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de cultura económica.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *EDUCAR*, vol. 46, nº 26, (39-51) Recuperado el 24 de febrero de 2013 de <http://www.oei.es/n4628.htm>
- Hik Hasi. (2001). Igeldoko Herri Eskola: Zumeta proiektua. *Esperientzia*. V. 61, n. 679. Recuperado el 25 de febrero de 2013 de <http://www.hikhasi.com/artikulu/679>

- Hik Hasi. (2009). Eskola txikiak: PT-ekin eta kontsultoreekin solasean. *Elkarrizketa*. V. 137. Recuperado el 19 de febrero de 2013 de <http://www.hikhasi.com/artikulua/1663>
- Laiz, E. (2008). *Hizkuntza idatzia. Zenbait ideia eskolarako*. Donostia
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Cuarto Propio
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?. *Revista de Tecnología Educativa*, v. 3, 311-321. Recuperado el 17 de febrero de 2013 de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)
- Piaget, J. (1986). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Red de escuelas pequeñas de Guipuzcoa (sin fecha). *Eskola Txikiak*. Recuperado el 4 de mayo de 2013 de <http://www.eskolatxikiak.org/orriak/aurkezpena.html>
- Rodríguez Palomero, M.J. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. C.E.A.D. Tenerife. Recuperado el 15 de febrero de 2013 de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Zabala, A. (1987). *El enfoque globalizador*. Material no publicado. Recuperado el 20 de febrero de 2013 de <http://usuarios.multimania.es/Inakirey/CP890303.PDF>
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

### 9.1. Bibliografía consultada

- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. (4 de marzo de 2013) Recuperado de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- García, P.A. (2005). *El método activo en la enseñanza*. Michigan: Bastinos, J.A. (1891). (28 de febrero de 2013) Recuperado de

[http://books.google.es/books?id=O7iXLN\\_jAzsC&q=inauthor:%22Pedro+de+Alc%C3%A1ntara+Garc%C3%ADa%22&dq=inauthor:%22Pedro+de+Alc%C3%A1ntara+Garc%C3%ADa%22&hl=es&sa=X&ei=2\\_GuUdqpLseM7Qar-4DoBg&ved=oCEQQ6AEwAw](http://books.google.es/books?id=O7iXLN_jAzsC&q=inauthor:%22Pedro+de+Alc%C3%A1ntara+Garc%C3%ADa%22&dq=inauthor:%22Pedro+de+Alc%C3%A1ntara+Garc%C3%ADa%22&hl=es&sa=X&ei=2_GuUdqpLseM7Qar-4DoBg&ved=oCEQQ6AEwAw)

- Graells, P.M., (1996). *Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa*. (4 de marzo de 2013) Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>
- Mortis, S.V., Rosas, R.Y., Chaires, E.K. *Problema de investigación*. (4 de marzo de 2013) Recuperado de [http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa8/problema\\_investigacion/index.htm](http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa8/problema_investigacion/index.htm)
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 185, de 4 de enero de 2007.

## 9.2. Webgrafía

- Escuelas pequeñas (blog). (6 de abril de 2013). Recuperado de <http://eskola-txikiak.blogspot.com.es/>
- La complejidad, un paradigma para el cambio (vídeo). (25 de febrero de 2013) Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v=aNWt7o\\_EQcY](http://www.youtube.com/watch?v=aNWt7o_EQcY)
- La educación del futuro según Edgar Morin (vídeo). (3 de marzo de 2013). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=cDTGgC-Vo>
- Marroquín, R. *Metodología de la investigación* (Presentación de power point) (6 de mayo de 2013). Recuperado de [http://www.une.edu.pe/Sesion04-Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion.pdf](http://www.une.edu.pe/Sesion04-Metodologia_de_la_investigacion.pdf)
- Morin, E. *El pensamiento complejo* (vídeo). (3 de febrero de 2013). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=7SlKITtdiPI>

## **10. ANEXOS**

### **10.1. Cuestionario dirigido a las profesoras de las escuelas que componen la muestra de estudio:**

- Datos profesionales:
  - o Años que lleva trabajando como docente en Educación Infantil
  - o Años que lleva trabajando en las escuelas pequeñas
- Fundamentos pedagógicos:
  - o ¿Cuál de las siguientes definiciones se corresponde con la forma en que concibes el método de proyectos que aplicas en tu aula?
    - Un método específico, cuyas fases se encuentran previamente determinadas y deben aplicarse de forma rígida.
    - Una filosofía de trabajo o una perspectiva pedagógica determinada, que responde a unos principios concretos, pero se aplica de forma flexible.
  - o Según tu aplicación del método en el aula, indica si las siguientes son bases pedagógicas:
    - Constructivismo
    - Aprendizaje significativo
    - Enfoque globalizador
  - o Enuncia, si te parece necesario, otros fundamentos pedagógicos (máximo tres):
- Aplicación didáctica.
  - o ¿Defines los objetivos a alcanzar previamente a la elaboración del proyecto?
    - Si
    - No
    - Sólo a veces
- Planificación previa. Elige la que más se acerque a tu forma de trabajar:
  - o Planifico previamente toda la secuencia didáctica y la sigo de forma rígida.
  - o Planifico previamente toda la secuencia didáctica pero la voy adecuando y utilizo cierto nivel de improvisación.
  - o Marco únicamente los objetivos educativos a alcanzar y voy improvisando en la medida en que avanza la elaboración del proyecto.
- ¿Estableces diferentes fases en la elaboración de proyectos?

- o Siempre sigo las mismas fases, y cada una de ellas responde a una intención concreta.
- o Diseño las fases para cada elaboración de proyecto, y no son siempre iguales.
- o Nunca planteo fases.
- En el caso de seguir siempre las mismas fases, enúncialas (nombre e intención de cada fase) y numéralas.
- ¿Qué temporalización estableces para cada proyecto?
- Justificación: Respuestas a elegir para todas las siguientes preguntas: sí/ no/ no por sí solo, pero sí que ayuda:
  - o Trabajar por proyectos facilita atender a la diversidad en general
  - o Facilita únicamente atender a la diversidad de edades
  - o Permite adaptarse al ritmo de aprendizaje y al nivel de maduración cognitiva de cada alumno
  - o Permite interrelacionar significados, y aprender y comprender la realidad de forma global.
  - o Se aprende en contacto con la realidad
  - o Todos los alumnos participan en las actividades
  - o Los alumnos se ayudan mutuamente y cooperan en la elaboración del proyecto
  - o Suscita que los alumnos tomen confianza en ellos mismos
  - o Promueve la comunicación interpersonal de los alumnos
- Nivel de satisfacción:
  - o En cuanto a los objetivos establecidos para las áreas de Educación Infantil en el currículum, y los objetivos establecidos en el PEC:
    - Se superan los objetivos.
    - Se alcanzan los objetivos.
    - Se alcanzan en algunos casos y no en otros, igual que con cualquier otro método.
    - Algunos alumnos los alcanzan y otros no, dependiendo de las características de cada uno.
  - o ¿Cuál es la relación entre el método de proyectos y los logros educativos alcanzados?
    - El método de proyectos permite alcanzar los objetivos establecidos.
    - El alcance de los logros educativos no dependen del método, ya que hay otras variables que inciden.

- Al seleccionar los contenidos:
  - o Se parte de las disciplinas, con el objetivo de que los alumnos aprendan sus contenidos.
  - o Se seleccionan contenidos de diferentes disciplinas, que son necesarios para dar respuesta a los requerimientos de elaboración del proyecto.
- El material y los textos:
  - o Se utilizan sólo los libros didácticos de Educación Infantil
  - o Se utilizan diferentes tipos de texto, en diferentes formatos, que están presentes en la realidad social más cercana.
  - o Se utilizan ambos, en función de los requerimientos de elaboración del proyecto.

## **10.2. Preguntas para la entrevista dirigida a la responsable de formación de las escuelas pequeñas:**

- Elementos iniciales:
  - o Presentación
  - o Permiso para grabar
  - o Datos profesionales
- Preguntas de la entrevista:
  - o ¿Cuál es el concepto más apropiado para referirse al método que se utiliza en las escuelas pequeñas y a través del cual se trabaja realizando proyectos?
  - o ¿Cuáles son las bases pedagógicas que guían esta perspectiva o método educativo?
  - o ¿En qué consiste su aplicación didáctica?
    - En cuanto a la secuenciación
    - En cuanto a la selección de contenidos y materiales
    - Otros aspectos que consideres importantes
    - ¿Podrías dar algunos ejemplos?
  - o ¿Qué elementos justifican la utilización de este método?
  - o ¿Cuáles son, desde tu punto de vista, las ventajas que acarrea trabajar con esta metodología o perspectiva, en comparación con otras formas de enseñar?