

PEDAGOGÍA

Ainhoa REMACHA IRURE

**EL MÉTODO DE TRABAJO
POR PROYECTOS EN
CONTEXTOS RURALES Y
SOCIALMENTE
DESFAVORECIDOS**

TFG/GBL 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación
Infantil / *Haur Hezkuntzako
Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***EL METODO DE TRABAJO POR
PROYECTOS EN CONTEXTOS
RURALES Y SOCIALMENTE
DESFAVORECIDOS***

Ainhoa REMACHA IRURE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Ainhoa REMACHA IRURE

Título / Izenburua

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Olga BELLETICH RUIZ

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía/ Psicología eta Pedagogía Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Otoño/Udazken

Agradecimientos

A la Universidad Pública de Navarra por el convenio que tiene con la Universidad Nacional de Piura.

A la Comunidad Águilas de Emaús por permitirme colaborar en su proyecto educativo en la escuela los Aguiluchos de Emaús y hacerme sentir como un miembro más de su gran familia.

A Olga Belletich, tutora de mi Trabajo de Fin de Grado por su dedicación y asesoramiento.

A las maestras de la escuela por la ayuda que me prestaron durante el desarrollo del trabajo de fin de grado.

A los niños/as de la escuela los Aguiluchos de Emaús por el cariño que me ofrecieron y por su respuesta ante las situaciones didácticas que les planteé.

A las familias de los niños/as por su acogida e implicación en el experimento.

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 240 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas

para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* aportó a la graduanda, el marco conceptual de las teorías psicoanalíticas, conductistas, cognitivistas, de la personalidad y de Lowenfeld, el cual sirvió para analizar cómo éstas influyeron en el desarrollo de los discentes. Asimismo, nos permitió determinar las características del desarrollo evolutivo de los niños/as para la adecuación de nuestro experimento, no olvidando el contexto en el que se llevó a cabo ni la necesaria implicación de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) de nuestro alumnado.

El módulo *didáctico y disciplinar*, el cual recoge los contenidos de las disciplinares y su didáctica, explica como la formación recibida en la Universidad Pública de Navarra (UPNA) ha estado presente a la hora de realizar la intervención con el proyecto. Este módulo, se concretó en la puesta en práctica del método de Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y de la Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR) en una escuela rural y socialmente desfavorecida de Perú.

Asimismo, el módulo *practicum* conllevó la práctica profesional. Esto nos permitió poner en práctica la formación global recibida a lo largo de los distintos semestres, así como experimentar con metodologías de trabajo en un contexto rural con unas características (personales, sociales, económicas, culturales) muy diferentes a las que hemos vivenciado en los distintos practicum.

Resumen

El Trabajo de Fin de Grado titulado “El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos” supone un análisis psicosocial, pedagógico, didáctico y social de un experimento desarrollado en un contexto específico.

Por un lado, la dimensión pedagógica pretendió demostrar, cómo el módulo de formación básica de la graduanda aportó el marco conceptual de las teorías del desarrollo infantil y su influencia en el desarrollo de los discentes. Por otro lado, el módulo de formación didáctica y disciplinar, explica como la formación recibida en la UPNA estuvo presente a la hora de realizar la intervención con el proyecto. Por último, el módulo practicum se plasmó en la práctica profesional: Proyecto Gomer Llaccta (Aldea Verde): “La magia del reciclaje”, la cual permitió la utilización de metodologías alternativas y la concienciación acerca del cuidado y respeto de medio ambiente de los niños/as de la escuela “Los Aguiluchos de Emaús” (La Campiña, Perú) y de sus familias.

Palabras clave: Innovación educativa; Aprendizaje basado en proyectos (ABP); Estrategia de enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR); Educación rural; Reciclaje.

Índice

Introducción

1. El trabajo por proyectos en el marco de la innovación educativa:	4
Análisis pedagógico	
1.1. Teorías que sustentan el desarrollo infantil	4
1.1.1. Teorías del desarrollo humano	5
1.1.1.1. Psicoanálisis	5
1.1.1.2. Conductismo	5
1.1.1.3. Cognitivismo	5
1.1.1.4. Teorías de la personalidad	7
1.1.1.5. Teoría de los estadios de Lowenfeld	7
1.1.2. Características del desarrollo en el ciclo de 3 a 6 años	9
1.1.2.1. Desarrollo psicomotor	9
1.1.2.2. Desarrollo de la inteligencia	10
1.1.2.3. Desarrollo del lenguaje	11
1.1.2.4. Desarrollo afectivo-social	11
1.1.3. Implicaciones educativas	12
1.2. La innovación educativa en educación infantil	13
1.3. Los métodos didácticos para la enseñanza activa en educación infantil : Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	16
1.4. La herramienta Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR)	22
1.5. Nociones fundamentales y terminología utilizada en el Trabajo de Fin de Grado	23
2. Justificación, objetivos, dimensiones y funciones del proyecto de innovación	25
2.1. Marco teórico para el estudio de campo	25
2.1.1. Contexto	25
2.1.2. Fundamentos de desarrollo	31
2.1.3. Análisis curricular	33
2.1.4. Selección de contenidos curriculares integrados	38
2.2. Objetivos del proyecto de innovación	39
2.3. Dimensiones de estudio, indicadores y variables	39
2.4. Funciones del proyecto de innovación	48
3. Experimento: Situación observacional en la práctica de intervención desde el ABP	49
3.1. Población y muestra de tabulación de datos	49
3.2. Objetivos específicos del experimento	50
3.3. Cuestiones e hipótesis	51
3.4. Fases del experimento	52
3.5. Programación didáctica del proyecto: Unidad didáctica integrada	59
3.6. Guion observacional: Instrumentos de recogida y análisis de datos	85
3.7. Estrategias: Transversalidad	90
4. Resultados y discusión	92
4.1. Dimensión psicosocial	92
4.2. Dimensión pedagógica	104
4.3. Dimensión didáctica	115
4.4. Dimensión social	121

Conclusiones y cuestiones abiertas**Referencias****Anexos**

- A. Anexo I:** Selección de contenidos curriculares
- A. Anexo II:** Lista de indicadores y variables
- A. Anexo III:** Solicitud uso de fotografías
- A. Anexo IV:** Unidad Didáctica Integrada
- A. Anexo V:** Cuidemos nuestro medio ambiente
- A. Anexo VI:** Ficha sobre el reciclaje
- A. Anexo VII:** Ficha: Identificamos conductas correctas e incorrectas
- A. Anexo VIII:** Carta a Emaús
- A. Anexo IX:** Plantilla de observación para el alumnado
- A. Anexo X:** Listas de cotejo para el alumnado
- A. Anexo XI:** Plantilla para evaluar la labor de la investigadora (*en rol docente*)
- A. Anexo XII:** Cuestionario de evaluación a las maestras
- A. Anexo XIII:** Resumen de resultados de las dimensiones de estudio

Índice de tablas	178
Índice de figuras	179

INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) “El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos” nace a raíz de la concesión de la Beca de Formación Solidaria, por parte de la UPNA, a la investigadora. Por un lado, fue una oportunidad para introducir metodologías alternativas en un contexto rural y desfavorecido en un país latinoamericano (Perú). Por otro lado, permitió a la graduanda plasmar los contenidos formativos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas en el grado en los tres módulos: formación básica, didáctica y disciplinar y practicum.

El módulo *de formación básica*, aportó el marco conceptual de las teorías del desarrollo infantil. Asimismo, se tuvieron en cuenta las características del desarrollo evolutivo (psicomotor, de la inteligencia, del lenguaje y afectivo-social) de los niños/as para adecuarlas al experimento.

La teoría de la educación señala que el niño/a se va a desarrollar en un entorno y que las características del mismo van a hacer que sus vivencias y experiencias sean reflejo de ese contexto. Por un lado, el niño/a va a aprender en la institución educativa pero, por otro lado, la familia va a ser un agente socializador fundamental que va a acompañar al niño/a en su proceso de E-A. Debido a esto, nos planteamos lograr la implicación de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto, para aunar esfuerzos y conseguir una escuela de calidad donde se formaran ciudadanos/as democráticos y competentes.

El módulo *didáctico y disciplinar y practicum*, se concretó en la realización de una práctica profesional de innovación educativa (proyecto Gomer Llaccta (Aldea Verde): “La magia del reciclaje”) en una escuela rural y socialmente desfavorecida del norte de Perú. El método elegido fue el ABP junto con la Estrategia EEAR. Este marco, nos sirvió para reflexionar sobre la repercusión que podría tener el uso de metodologías alternativas en otros contextos y en conseguir que la escuela innovase y se adaptara a las necesidades emergentes que implica la sociedad del conocimiento. Además, pudimos

comprobar cómo se pueden cambiar las formas de participación de los discentes y avanzar hacia un nuevo modelo de construcción del conocimiento.

Esta propuesta de trabajo fue ensayada por Olga Belletich y Miguel Wilhelmi, aplicada a otra situación y contexto y la retomamos para la transferencia de innovación a otro contexto educativo.

En cuanto a la contextualización en las líneas de investigación pautadas por el reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013 del TFG, cabe decir que la línea principal del mismo ha sido la línea 7: *Diseño de una propuesta, o proyecto, de intervención educativa dirigida a la mejora de una determinada variable, situación o problema actual, tales como estimular la creatividad en las diferentes disciplinas, trabajar la comprensión lectora, desarrollar unas competencias específicas, etc.*, pero también se puede enmarcar en las siguientes:

- (Línea 2): Realización de un diagnóstico, análisis de necesidades, o evaluación de servicios, en relación a la organización de actividades extraescolares, las necesidades pedagógicas y psicológicas, el rendimiento académico, la actualización docente, motivación hacia el estudio, etc.
- (Línea 4): Análisis, elaboración y/o adaptación de materiales educativos relacionados con un determinado campo científico.
- (Línea 5): Desarrollo de instrumentos para el registro de información y documentación, planificación de la docencia, evaluación y medición de las competencias...
- (Línea 6): Diseño y ejecución de un proceso de investigación que incorpore la recogida de información, el análisis de datos, la reflexión sobre los resultados....

- (Línea 8): Diseño de una propuesta educativa, de un servicio, o de mejora de un proyecto/servicio, que puede llevarse adelante en un centro escolar o institución vinculada con la educación.

Este TFG responde a los temas propuestos para la elaboración de los TFG del curso académico 2012-2013 y está referido al informe INF-26: *INNOVACIONES EDUCATIVAS (metodología de proyectos, aprendizaje-servicio solidario, temas transversales, filosofía y economía para niños/as, lectura crítica de medios de comunicación, educación para el desarrollo y para la paz, educación intercultural,...)* del Área de Pedagogía del Departamento de Psicología y Pedagogía.

El TFG se ha estructurado en cuatro grandes bloques, a saber:

- *El trabajo por proyectos en el marco de la innovación educativa: Análisis pedagógico.* En primer lugar, se explicita la aportación al TFG de las teorías que sustentan el desarrollo infantil y las características del desarrollo en el ciclo de 3 a 6 años. En segundo lugar, realizaremos un acercamiento a qué es lo que se entiende por innovación educativa y en tercer y último lugar, concretaremos el método de ABP y la Estrategia EEAR.
- *Justificación, objetivos, dimensiones y funciones del proyecto de innovación.* En esta sección, partiremos del contexto en el que se realizó el trabajo de campo, incluyendo además un análisis curricular. Asimismo, señalaremos los objetivos, las dimensiones, los indicadores las variables de estudio del proyecto.
- *Experimento: Situación observacional en la práctica de intervención desde el ABP.* En este apartado, se concreta el proyecto Gomer Llaccta (Aldea Verde): “La magia del reciclaje”.

- *Resultados y discusión.* Por último, mostraremos los resultados obtenidos de las cuatro dimensiones de estudio tras la puesta en práctica del experimento y abriremos una puerta a la discusión.

La culminación del TFG será la sección de “Conclusiones y cuestiones abiertas”, en la que se recogerán las conclusiones centrales, las conclusiones del análisis de las dimensiones de estudio, las cuestiones abiertas para futuras investigaciones y la contrastación de las hipótesis de partida.

1. EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL MARCO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS PEDAGÓGICO

A lo largo de este marco teórico, vamos a realizar un análisis pedagógico que nos va a servir para contextualizar el experimento que se llevó a cabo, y cómo el módulo de formación básica, permitió a la investigadora, en rol docente, poner en práctica las capacidades adquiridas en el grado.

1.1. Teorías que sustentan el desarrollo infantil

Con la intención de hacer una reflexión docente desde la práctica, se decidió utilizar una experiencia de trabajo con el método de TPP, que sirviera para reconocer como la teoría de la educación está presente en la práctica docente, en sus aspectos psicológicos, educativos y sociales. Esto representó una oportunidad para poder responder a las necesidades de los estudiantes, según sus características etarias y el desarrollo propio, en la etapa de educación infantil.

Por este motivo, este epígrafe va a constar de tres partes diferenciadas. En primer lugar, vamos a abordar las aportaciones de las distintas teorías que han explicado el desarrollo infantil a nuestro TFG, centrándonos en los autores más representativos. En segundo lugar, expondremos los distintos desarrollos del niño/a en el ciclo de 3 a 6 años y en tercer y último lugar, señalaremos las implicaciones educativas en el desarrollo de las potencialidades del niño/a. Gracias a este marco, pudimos adaptar el trabajo de campo a las

características del alumnado de E.I. así como al contexto rural en el que se desarrolló.

1.1.1. Teorías del desarrollo humano

Las teorías en las que nos hemos basado son:

1.1.1.1. Psicoanálisis

La contribución más significativa del Psicoanálisis a nuestro proyecto, fue el postulado de Freud, recogido por Sanz de Acedo (2005), acerca de *los mecanismos de defensa*, es decir, las formas en que las personas con frecuencia, afrontamos los problemas de forma irracional e inconsciente. Los más significativos y los que observamos si se dieron en los/as participantes del experimento fueron: la *regresión* (retorno a etapas anteriores del desarrollo), la *proyección* (situar una pulsión que no se acepta como propia en el exterior) y la *sublimación* (reemplazar una tensión por un objeto con ciertos valores e ideales sociales).

1.1.1.2. Conductismo

Esta teoría le aportó a nuestro trabajo el uso del ensayo y error, ya que nos permitió evidenciar su utilización por parte de los discentes en las situaciones didácticas planteadas. Fue planteada inicialmente por *Thorndike (1911)*, el cual sustentaba que el origen de los comportamientos aprendidos se realizaba a través de un mecanismo de ensayo y error. *Ausubel y col. (1983)* se refirieron al aprendizaje por ensayo y error, como una forma de variar las respuestas por aproximación y correcciones aleatorias hasta que acertemos, y en la que no existe ni comprensión ni integración significativa.

1.1.1.3. Cognitivismo

Algunos análisis de nuestro trabajo, requirieron del soporte de esta teoría y de las aportaciones de los autores más representativos.

En primer lugar, nos basamos en la *Teoría del Conocimiento Piagetiana o Epistemología Genética*. Piaget entendía que el aprendizaje no era la suma de los conocimientos sino que aprender era construir (Constructivismo) y gracias a esto, el niño/a construía su inteligencia a lo largo de su desarrollo. Esta actividad conducía al niño/a al autodescubrimiento, el cual le permitía progresar evolucionando hacia niveles de mayor validez (Sanz de Acedo, 2005).

Además, señaló que el proceso de desarrollo, se producía por una serie de desequilibrios entre la *asimilación* (modo en que un sujeto se enfrenta a la información proveniente de su entorno para apropiársela) y la *acomodación* (modo en el que las estructuras iniciales se modifican al ajustar en ellas los nuevos conocimientos asimilados). El niño/a, relacionándose activamente con el medio, irá construyendo estructuras internas cada vez más complejas a lo largo del desarrollo que Piaget divide en cuatro estadios. Sanz de Acedo (2005) explicita las etapas del desarrollo de la inteligencia, pero como nuestro experimento estaba dirigido al segundo ciclo de educación infantil, vamos a señalar sólo las principales características de la *etapa preoperacional (2 a 6 años)*:

- Aparece la función simbólica en sus distintas manifestaciones (lenguaje, juego simbólico, imitación diferida).
- Sus estructuras móviles son: la irreversibilidad, la centración y el egocentrismo.

En segundo lugar, incluimos la *Teoría Sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotski*, por la enorme influencia que otorgaba a la interacción social a lo largo de todo el desarrollo cognitivo. Esta idea básica quedó expresada en su famosa "*ley fundamental del desarrollo cultural*", según la cual en el desarrollo cultural del niño/a, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y luego a nivel individual (Mariscal et al., 2009). La transmisión de estas funciones de los adultos a los niños/as o entre iguales, se producía mediante la interactividad en la zona de desarrollo potencial (ZDP), es decir, "*la diferencia entre lo que puede hacer un niño sólo y lo que puede hacer*

con la ayuda de otra persona, normalmente un adulto o compañero más preparado en conocimientos y habilidades” (Sanz de Acedo, 2005, 359).

En tercer lugar, la *Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak*, nos sirvió para ver que se requiere para que el aprendizaje significativo sea eficiente y eficaz. Según Ausubel (González y Novak, 2008) es necesario:

- a) Una estructura cognitiva apropiada en el alumno/a. Esto implica, el conocimiento previo de la misma por parte del profesor/a.
- b) Materiales de aprendizajes significativos, conceptualmente transparentes. Esto requiere una planificación adecuada por parte del profesor/a.
- c) Una disposición favorable por parte del alumno/a hacia este tipo de aprendizaje.

1.1.1.4. *Teorías de la personalidad*

Mediante el experimento, constatamos si las producciones, como la implicación y compromiso de los/as participantes con el proyecto, estaban o no influenciadas por el tipo de personalidad, y si ésta obedecía únicamente al componente genético o a la interacción de la herencia y el medio ambiente. Basándonos en el enfoque de Sanz de Acedo (2005) cabe decir que no existe un consenso entre los diferentes teóricos tal y como se muestra en la tabla 1.1.

Tabla 1.1. Teorías de la personalidad

CORRIENTES	¿HERENCIA O MEDIO AMBIENTE?
<i>Teóricos de los rasgos</i> (Allport, Eysenck, Cattell, Goldberg, John, McCrae y Costa)	Divididos con respecto a este tema
<i>Teorías psicoanalíticas</i> (Freud, Jung, Adler y Fromm)	La herencia
<i>Teóricos del aprendizaje social</i> (Paulov, Watson, Skinner, Dollard, Miller, etc.)	Interacción de ambos factores
<i>Teorías humanistas</i> (Maslow y Rogers)	Interacción de ambos factores

1.1.1.5. *Teoría de los estadios de Lowenfeld*

Esta teoría, aportó a nuestro trabajo la posibilidad de determinar en qué estadio se encontraban los/as participantes del experimento gracias al análisis

de sus dibujos y producciones. Viadiel (1988) y Gallego (2011) recogen cómo se produce el desarrollo de la capacidad creadora a través de cuatro etapas, aunque sólo nos centraremos en las dos primeras que se corresponden con el ciclo de 3-6 años, y son:

- 1) **La etapa del garabateo (de 2 a 4 años):** Es el comienzo de la autoexpresión. Los garabatos siguen un orden predecible y los podemos clasificar en tres niveles:
 - a) Garabateo descontrolado: Los primeros trazos no tienen un sentido y varían de longitud y dirección ya que todavía no han desarrollado un control muscular preciso.
 - b) Garabateo controlado: El niño/a descubre el control visual sobre los trazos que ejecuta y esto le induce a variar sus movimientos. Los trazos son más largos, llenará todo el espacio del papel y usará diferentes colores en su producción.
 - c) El garabateo con nombre: A los 3-4 años el niño/a, comienza a dar nombre a sus garabatos y dibuja con intención aunque la representación no es reconocible con la realidad.

El medio al que está expuesto el niño/a va a influir en su desarrollo ya que hay una relación directa, entre cómo ensaya el niño/a el garabateo y cómo se relaciona con el resto de su ambiente.

2) **La etapa preesquemática (de 4 a 7 años):**

Es la etapa de los primeros intentos de representación. El niño/a comienza a ser consciente de que las formas que dibuja tienen relación con el mundo que le rodea. Es el comienzo de la comunicación gráfica. Los trazos y garabatos son controlados y se refieren a objetos visuales, además, trata de establecer una relación entre él y lo que intenta representar. El primer símbolo logrado es el hombre.

La relación entre el color y el objeto no tiene importancia y no existe relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado.

1.1.2. Características del desarrollo en el ciclo de 3 a 6 años

El desarrollo humano es un proceso largo y gradual y es por eso que para desempeñar nuestra práctica docente, debemos conocer sus características, no sólo para contribuir al desarrollo del alumnado sino también para ofrecer una educación adaptada a los ritmos biológicos propios de esta etapa educativa.

De hecho, para el análisis pedagógico y didáctico, nos servimos de un experimento en el marco de las prácticas profesionales en el ciclo de 3 a 6 años, el cual, según la teoría educativa, está caracterizado por:

1.1.2.1. Desarrollo psicomotor

En este ciclo, se produce la maduración del sistema muscular y nervioso y de la estructura ósea. Además, tienen gran importancia las destrezas motoras dándose un avance en la coordinación de los músculos mayores y menores y en la coordinación óculo-manual. Úriz et al. (1994) señalan que las principales características que se pueden observar en los niños/as son:

- 1) Los niños/as de 3 a 4 años tienen mejor coordinación de los movimientos en actividades como saltar, correr, bailar, etc., realizan mejor los movimientos para manejar objetos con los brazos y manos como lanzar y botar balones y sus habilidades manuales cobran mayor precisión en actividades como pintar o garabatear.
- 2) Los niños/as de 4-5 años presentan un gran avance en sus posibilidades motoras y mejora su coordinación (saltar, correr, etc.), su habilidad manual y muestran mayor precisión para pintar, colorear, etc. El niño/a comprende que tiene derecha e izquierda pero ignora cuál es su derecha y cuál es su izquierda, y es capaz de controlar por separado cada extremidad de su cuerpo (como las manos, por ejemplo).

- 3) Los niños/as de 5-6 años dominan todo el cuerpo (tropa, corre), mejora su sentido del ritmo y va definiendo la lateralidad (diestro/zurdo). Es la etapa perfecta para iniciarse en la escritura.

1.1.2.2. *Desarrollo de la inteligencia*

Úriz et al. (1994) señalan que los aspectos que se pueden observar en los niños/as en este ciclo, y son:

- 1) Los niños/as de 3-4 años aprenden mediante la imitación de situaciones y su contexto es muy importante. El profesor/a debe facilitar situaciones de aprendizaje. El niño/a sólo entiende lo que ve y viven los personajes de los cuentos como si fuesen reales.
- 2) Los niños/as de 4-5 años no son capaces de dar explicaciones sobre las cosas que pasan de la misma forma que lo hacen los adultos, esto hace que unan cosas sin entender la causa real: “las nubes se mueven porque yo me muevo”. En definitiva, piensan únicamente en lo que perciben.
- 3) Los niños/as de 5-6 años empiezan a descubrir las causas de lo que ocurre a su alrededor pero tienen dificultad para entender los conceptos temporales.

Piaget estudió e investigó las limitaciones con las que el niño/a se encuentra en la etapa preoperacional, las cuales se van superando progresivamente y explican los rasgos del pensamiento infantil en este período (Mariscal et al., 2009). A continuación vamos a resumirlas en la siguiente tabla:

Tabla 1.2. Rasgos del pensamiento preoperatorio

LIMITACIONES	IMPLICA
Nociones relativas	Dificultades para considerar dos puntos de vista alternativos
Centración	Tendencia a centrar o focalizar la atención en un solo rasgo del objeto sin tener en cuenta otras características.
Egocentrismo	Interpretación del mundo desde el propio punto de vista sin tener en cuenta otras perspectivas.
Irreversibilidad	Incapacidad de ejecutar una misma acción bidireccionalmente,
Animismo	Tendencia a atribuir vida a objetos que no la tienen.
Artificialismo	Tendencia a pensar que los seres humanos pueden construir todas las cosas y los fenómenos que existe en la naturaleza.

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

1.1.2.3. *Desarrollo del lenguaje*

El lenguaje va a permitir a los niños/as expresar y compartir ideas, creencias, sentimientos, deseos, etc. acerca de ellos mismos/as, de los demás, y del mundo que les rodea y va a influir en la construcción del conocimiento. Los docentes debemos conocer cómo adquieren los discentes el lenguaje para así incidir en su desarrollo. Úriz et al. (1994) señalan los aspectos que se pueden observar en los niños/as del ciclo de 3 a 6 años, y son:

- 1) A los 3-4 años el niño/a hace frases más largas y utiliza términos más complicados, artículos, pronombres. Va a aprender lo que se refiere a su persona y luego sobre los demás y expresa la negación.
- 2) Hacia los 4 ó 5 años el lenguaje de los niños/as se parece mucho al de los adultos porque han adquirido casi todos los aspectos importantes del mismo. No obstante, todavía tienen algunas dificultades para comprender ciertos tipos de oraciones y el lenguaje metafórico que requieren un gran nivel de abstracción.
- 3) A los 5-6 años el niño/a pronuncia mejor, domina la conjugación, aparecen expresiones de tiempo. Su vocabulario estaría entre 2500 palabras, todas referentes a sus intereses.

1.1.2.4. *Desarrollo afectivo-social*

Úriz et al. (1994) determinan que los aspectos más relevantes en los niños/as en el ciclo de 3 a 6 años son:

- 1) El niño/a de 3-4 años sabrá lavarse, secarse, vestirse, desvestirse, etc. Están deseando agrandar y ayudar, y comienza a compartir juguetes.
- 2) El niño/a de 4-5 años ya conoce su barrio, su lugar en el grupo, etc. Su personalidad se va afianzando. Le gusta exhibirse e imitar a los adultos. Es capaz de mantener un juego de reglas sencillas aunque al final surge la anarquía y cada cual juega a lo suyo.

- 3) Los niños/as de 5-6 años pueden hacer pequeñas compras, cruzar la calle. La figura del padre/madre cobra mayor importancia.

En este apartado, quisimos resaltar el papel que iba a jugar el apego en el desarrollo afectivo-social de nuestro alumnado y en el establecimiento de vínculos con los iguales, de cara a determinar cuál era la figura de apego de los/as participantes del experimento. Mariscal et al. (2009, 366) definen el apego como un *“vínculo afectivo y duradero que se desarrolla y consolida entre dos personas por medio de su interacción recíproca”*. El apego va a tener influencia en la socialización de los niños/as, ya que la familia constituye el primer contexto de socialización. En este sentido, nos encontraremos con estilos de crianza diferentes que van a incidir en nuestro alumnado y por consiguiente, en la forma en la que se desarrolle el niño/a.

1.1.3. Implicaciones educativas

Pellejero y Zufiaurre (2010) señalan que las características de los niños/as en el ciclo de 3 a 6 años, necesitan de unos principios metodológicos y de unas orientaciones didácticas generales que sirvan de soporte para que nuestra acción docente sea abierta y confronte los procesos de enseñanza con los deseos de saber de los niños/as. Esta es la razón por la que en nuestro trabajo de campo, tuvimos en cuenta las implicaciones educativas y el papel del adulto en el desarrollo de las potencialidades del niño/a, en su proceso de descentración, etc. Siguiendo a Bejerano (2009) y Pellejero y Zufiaurre (2010) estas implicaciones se centraron en:

1. La educación debe adaptarse al ritmo de cada niño/a, desarrollando sus potencialidades.
2. El alumno/a como protagonista de su proceso de E-A.
3. Favorecer un clima de seguridad que les proporcione a los niños/as tranquilidad para moverse, interactuar, etc.
4. Crear un espacio de relaciones con las familias.

5. El docente debe ofrecer al alumnado espacios de socialización, interacción y conocimiento.
6. Organización de espacios globalizadores con apoyo de procedimientos, actividades y experiencias.
7. Integración de todas las áreas del currículo.
8. Expresar los objetivos en términos de capacidades.
9. La evaluación tiene que ser global, continua y formativa, utilizando la observación como instrumento.
10. Es importante la revisión continua de la programación y del Proyecto Curricular de Etapa.

1.2. La innovación educativa en educación infantil

Consideramos que el proyecto realizado en el marco de la práctica profesional fue un proyecto innovador, ya que probamos metodologías alternativas (ABP y EEAR) en un contexto rural y socialmente desfavorecido con un modelo transmisivo y es por eso que necesitó de la teoría de la innovación para ser contextualizado.

Salinas (2012), definió unos pilares que sería importante incorporar a nuestra práctica docente para aportar al Sistema Educativo y así conseguir cambiar la escuela y adecuarla a las necesidades del siglo XXI:

1. *El respeto al niño/a*: Los niños/as tienen que sentirse parte de un grupo y para ello debemos de trabajar en el aula desde el punto de vista de la inclusión. Esto conlleva que el niño/a debe tener un lugar en el grupo y sentirse bien considerado dentro de él y debe percibir que le reconocemos, lo aceptamos y que confiamos en sus capacidades para aprender y relacionarse.
2. *El respeto a su familia*: El aula debe estar abierta a los distintos modelos de familia existentes en nuestra sociedad, a las diferentes culturas,

tipologías, etc. En definitiva, si respetamos las diferencias nos vamos a enriquecer como personas y vamos a favorecer un buen ambiente en el aula ya que el niño/a va a sentir que hay una cooperación con su familia y que es importante su implicación en el proceso de E-A del alumnado como parte de la comunidad educativa.

3. *Rol del profesor/a*: El rol del profesor/a debe de ir evolucionando y amoldarse a los cambios y demandas de la sociedad y para conseguirlo debemos estar en continua formación. Es importante tener en cuenta que nuestra labor docente supone guiar y acompañar al alumno/a en el proceso de aprendizaje.

En definitiva, para que la educación sea de calidad debemos de capacitar al alumnado de competencias y estrategias que le permitan desenvolverse en este contexto y el profesorado, a su vez, debe adaptarse a los distintos cambios que se están produciendo y formarse a lo largo de toda su práctica profesional.

Siguiendo a Iza (2012, 23) cabe decir que *“aunque la finalidad de la educación siga siendo proporcionar al alumnado las competencias y habilidades para su desarrollo escolar, personal, social y, en su caso, profesional desde un planteamiento inclusivo, el contexto de un mundo en continuo cambio requiere de la educación actual capacidad de adaptación”*. En este aspecto, la investigación y las experiencias pedagógicas innovadoras juegan un papel primordial y es por eso que en nuestro proyecto, utilizamos el método de TPP, en un contexto rural y socialmente desfavorecido de Perú, para experimentar cómo esta forma de trabajo podía ofrecer una visión innovadora a la educación.

Comenzaremos definiendo qué se entiende por innovación educativa. Iza (2012, 24), la define como *“los procesos de cambio planificados llevados a cabo en una institución educativa para el logro de una mayor eficiencia acorde con las finalidades que se persiguen, y que tiene en cuenta las aportaciones de la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que posibilitan avanzar en la investigación educativa”*.

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

La innovación educativa está estrechamente interrelacionada con el concepto de investigación educativa y vinculada a los de evaluación y formación. La innovación se apoya en la formación, que sustentada en la práctica reflexiva, incluye itinerarios formativos con implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa (Imbernón, 2007) y además la evaluación, tanto interna como externa, permite identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora.

Los encargados de implementar la innovación educativa son las instituciones educativas, el contexto social en el que se desarrolla que plantea nuevas demandas a la educación y la Administración educativa, la cual puede orientar, apoyar o dificultar la labor de innovación educativa y de renovación pedagógica que realiza el profesorado.

Iza (2012) señala que la innovación educativa suele llevarse a cabo en procesos que, básicamente, tienen tres fases:

1º. *Fase inicial*: En primer lugar, se detecta y se toma conciencia de una necesidad de cambio determinada que puede provenir por distintas vías:

- a) *Una demanda social.*
- b) *La práctica reflexiva del profesorado.*
- c) *Una actividad formativa*
- d) *Los resultados de la evaluación (interna y externa).*
- e) *Los resultados de la investigación educativa.*

Independientemente de la fuente de la que provenga la necesidad de cambio, en esta fase se requiere la adopción de la decisión de acometerlo con la implicación de la comunidad educativa.

2º. *Fase de implementación*: Es fundamental la planificación cuidadosa, a la vez que viable, que incorpore desde el inicio, la evaluación del proceso y de los resultados.

3º. *Fase de institucionalización*: La innovación educativa incorpora la práctica pedagógica en la actividad ordinaria de la institución educativa.

Una vez hemos hecho un breve recorrido por qué se entiende por innovación educativa, cabe decir que en uno de los análisis de resultados, esta Teoría de la Innovación Educativa, ayudó a comprender cuánto puede aportar el método de ABP para conseguir que la escuela vaya innovando.

1.3. Los métodos didácticos para la enseñanza activa en educación infantil: Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Como experimento de análisis, optamos por la puesta en práctica del método de ABP en la escuela “Los Aguiluchos de Emaús” situada en La Campiña, Perú. Por un lado, desarrollamos competencias a partir de un tópico o interés de los alumnos/as de la escuela, el cual estuvo mediado por el desarrollo de los contenidos del currículo implicados y asociados al tema, y guiado por los principios metodológicos que rigieron el proyecto. Por otro lado, se tuvo en cuenta las características del entorno y de los alumnos/as, para trabajar desde una perspectiva integral e inclusora. Por último, señalar que en el análisis de resultados, veremos si conseguimos promover la participación de la comunidad educativa con la puesta en marcha del experimento y si logramos que la escuela innovase.

Para comprender mejor el método, partiremos de su definición. De la fuente (2012) lo define como un plan de trabajo con elementos coordinados de forma natural y con sentido orientado a la investigación sobre algún tema, el cual se caracteriza porque ha de ser interesante para el alumnado ya que surge de una realidad, de algo que les preocupa y además, porque permite ir introduciendo contenidos de diferentes áreas logrando un aprendizaje integral.

El ABP es un método para la enseñanza activa en la etapa de E.I., que en esta sociedad en constante cambio en la que vivimos donde se trabaja con niños/as con diferentes estilos de aprendizaje, de diversas culturas, etc., ayuda a construir sobre las fortalezas individuales del alumnado y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido. Citando a Maldonado (2008), el método de ABP involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo que desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores y a su vez, exige que el docente sea un creador, un guía que motive al alumnado a aprender, a descubrir y a sentirse satisfecho por los saberes que está adquiriendo. Gracias a este método, acercamos una realidad a la institución educativa, motivando al alumnado en su proceso de E-A.

De la fuente (2012) explica que en el ABP las responsabilidades del docente y del alumno/a cambian en el modo de adquirir el aprendizaje, los roles, etc. hacia un alumno/a más descubridor y creador de su propio aprendizaje. El papel del docente debe ser:

- Dejar a los niños/as momentos en los que puedan expresar sus ideas.
- Promover una mayor interrelación escuela-familia-sociedad.
- Organizar el aula de una forma dinámica donde se expresen las inquietudes e intereses de los niños/as,
- Flexibilizar la programación y acercarla a la realidad.
- Plantear aprendizajes funcionales.
- Definir y dirigir los intereses y preocupaciones de los niños/as hacia un aprendizaje.
- Organizar y reajustar las investigaciones que se van realizando.
- Realizar observaciones diarias y sistemáticas para captar los nuevos rumbos y directrices por los que han de seguir los procesos.

Además, señala que tiene que tener en cuenta:

- Captar y partir de los intereses de los niños/as.
- El niño/a es el protagonista de su propio aprendizaje.
- Sólo podemos hablar de errores que nos ayudan a crecer. Con el ABP investigamos, planificamos, resolvemos conflictos reconduciendo el proceso y ajustándolo constantemente,
- El ABP nos ayuda a estructurar, relacionar y fijar los contenidos que van a aprender los alumnos/as.
- Tenemos que ofrecer actividades abiertas y flexibles que permitan al niño/a equivocarse y volver a reconstruir la acción de forma diferente, potenciando así el pensamiento divergente.
- Las familias son fundamentales y es por eso que necesitamos de su implicación en el proyecto.
- El ABP favorece la autonomía de nuestro alumnado y su implicación ya que los contenidos han nacido de sus intereses.

Pellejo y Zufiaurre (2010) señalan las claves de las experiencias que dan forma a un marco de trabajo por proyectos:

- 1) *El alumno/a sabe.* Esto significa que el alumno/a tiene conocimientos previos de cualquier situación y además tiene iniciativas y mecanismos para indagar sobre la misma.
- 2) *El alumno/a investiga, participa y goza indagando colectivamente* en torno al tema de interés negociado por el grupo.
- 3) *Los proyectos desarrollan el conocimiento del alumnado sobre cualquier tema,* ya que su motivación indagadora se ve reforzada por la motivación implícita del grupo.

- 4) *Los proyectos organizan la acción educativa en claves de participación, colaboración, indagación, búsqueda de información, sistematización de la misma, transferencia de resultados, entre otros. Además, van más allá de las recomendaciones establecidas en el currículo.*
- 5) *Los proyectos posibilitan aprehender conocimientos de saberes establecidos, desarrollan capacidades de creación, cooperación, trabajo en grupo, estrategias de tipología variada e implican a un grupo en la construcción de un Plan de Trabajo compartido.*

Si tenemos en cuenta estas claves, nuestro proyecto fue un medio para trabajar los contenidos curriculares y alcanzar los objetivos establecidos para la etapa de E.I. Además, nos sirvió para abrir la colaboración de las familias en la vida escolar.

Partiendo de estas premisas, Pellejero y Zufiaurre (2010) recogen *los principios metodológicos* que rigieron nuestro proyecto (la globalización, la contextualización de los aprendizajes, la organización del contenido, los recursos, los materiales, los espacios y los tiempos, la significatividad del aprendizaje, la intencionalidad educativa, el papel del educador/a y la evaluación) y el proceso de trabajo que seguimos para el diseño del *Plan de trabajo por proyectos*, tal y como se muestra en la Figura 1.1.:

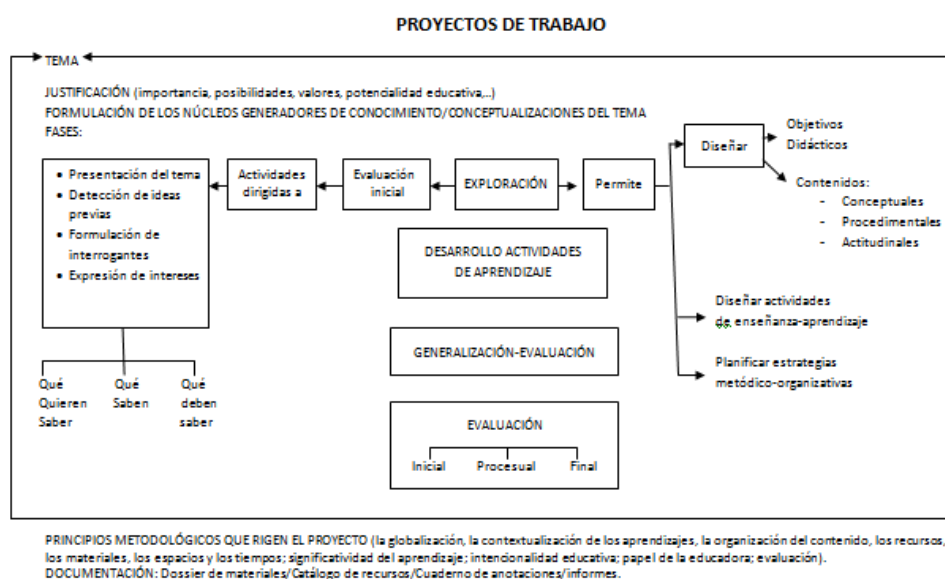


Figura 1.1. Proyectos de trabajo

A su vez, De la fuente (2012) nos facilitó las fases por las que puede pasar un proyecto:

1. *Elección del tema de estudio*: En asamblea y por votación conjunta se decide el tema que suscita mayor interés.
2. *¿Qué sabemos y qué debemos saber?*: Se recogen las ideas previas acerca del tema de interés surgido. Una vez que hemos recogido lo que sabemos y lo que queremos saber, pasaremos a pensar cómo vamos a dar solución a nuestras preguntas.
3. *Comunicación y recogida de las ideas previas*: En asamblea se recogen todas las respuestas de los niños/as y el docente es el encargado de reconducir sus ideas, sugerir nuevas preguntas, ayudarles a reflexionar, etc. teniendo siempre presente qué es lo que les puede interesar, preocupar, etc. a su alumnado.
4. *Búsqueda de fuentes de información*: En esta fase es necesaria la implicación de las familias y del centro educativo ya que van a ser los que nos proporcionen respuestas e información sobre todo aquello que nos interesa.
5. *Organización y puesta en marcha del trabajo*: El docente y los discentes planifican, deciden, piensan, organizan.
6. *Desarrollo de propuestas*: Estas serán variadas, diversas y motivadoras, respetando en todo momento los ritmos individuales y atendiendo a la diversidad del alumnado. Es importante tener en cuenta las propuestas que surjan de los niños/as. A la hora de realizar las propuestas, utilizaremos diferentes agrupamientos, como son gran grupo, pequeño grupo e individual.
7. *Evaluación del proyecto*: Es importante que se haga una evaluación continua a lo largo de todo el desarrollo del proyecto no sólo los

docentes sino también los discentes. Tenemos que tener en cuenta dos aspectos:

- a) *¿Qué evaluar?:* Evaluar los objetivos e ideas planificadas y el desarrollo del proyecto.
- b) *¿Cómo evaluar?:* Es importante utilizar diferentes instrumentos de evaluación.

8. *Elaboración de un dossier.*

Por último, expondremos porqué fue relevante utilizar el Aprendizaje por proyectos (ABP) como estrategia didáctica. Maldonado (2008) señala:

- Permite el logro de aprendizajes significativos ya que surgen de actividades relevantes para el alumnado y pueden contemplar objetivos y contenidos que van más allá de los curriculares.
- Permite integrar asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos.
- Permite organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses del alumnado y con un compromiso adquirido por ellos.
- Ayuda a fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, la capacidad crítica, etc.
- Permite la interacción entre alumnos/as en las actividades curriculares, incorporando experiencias educativas propias de las actividades extracurriculares.
- Los estudiantes pueden experimentar las formas de interactuar que el mundo actual demanda.

- Colabora en la búsqueda de la identidad de los estudiantes, lo cual aumenta su autoestima.
- Permite combinar el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.

1.4. La herramienta Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR)

Como hemos señalado en el epígrafe anterior, la práctica innovadora se realizó en un contexto específico, utilizando como método el ABP combinado con la *Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por Acción Razonada*. El uso de ambas, nos permitió hacer partícipes a los niños/as en su proceso de E-A, otorgándoles responsabilidades en el mismo y contando con la presencia del docente como guía y acompañante de su aprendizaje.

El contexto en el que tuvo lugar el experimento seguía un modelo de escuela transmisivo, en el que la transferencia del saber era de quien sabía (docente) a quien no sabía (discente) y donde la participación del alumnado era muy escasa. Creímos que con este experimento, conseguiríamos un modelo de enseñanza más constructivista, en el que los niños/as adquirirían un papel más activo y comenzarían a replantearse el mundo y cuál era su papel en él, sin olvidar, el papel del docente como referente educativo y como confrontador de los aprendizajes.

Por último, en el apartado 4. Resultados y discusión, recogemos si el alumnado fue capaz de construir su conocimiento y si su nivel de participación en su aprendizaje aumentó.

Comenzaremos definiendo qué se entiende por *Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por Acción Razonada (EEAR)*. Belletich y Wilhelmi (2012, 316) señalan que “es una estrategia pedagógica para suscitar cambios en las formas y modelos de participación de los alumnos/as en la organización de la clase, en sus relaciones con los distintos componentes del acto didáctico y en los distintos momentos de la clase”.

Esta estrategia de enseñanza, parte del supuesto de que los aspectos cognitivos y afectivos que participan en los aprendizajes de contenidos disciplinares y extra disciplinares, son modificados de manera positiva cuando se introducen dinámicas para racionalizar dichos aspectos, para advertir de su presencia y para tomar conciencia de sus consecuencias. Esta racionalización da lugar a una modificación de la conducta, de las percepciones y de las actuaciones cuando ponemos en práctica una situación de aprendizaje significativo (Belletich y Wilhelmi, 2012).

Belletich y Wilhelmi (2012) señalan que la *Estrategia EEAR* pasa por las siguientes *fases*:

- 1º. En primer lugar, se realiza la experiencia de una acción, pauta o modelo pedagógico alternativo propuesto por los/as participantes después de haber tomado conciencia de cómo lo hacían hasta ahora y de qué otra forma se puede hacer. El tema (aspectos sobre el que se quiere mejorar o reformar) se trata siguiendo los cuatro momentos del modelo pedagógico de educación por la instrucción propuesto por Herbard en 1806 (Doménech, 1983): claridad, asociación, sistematización y método (o aplicación).
- 2º. En segundo lugar, se procede a comparar los aprendizajes previos referidos al modelo o la pauta con otras formas de hacer y participar. Por último, la experiencia se institucionaliza en un espacio de *Focus Group* o de asamblea.

1.5. Nociones fundamentales y terminología utilizada en el Trabajo de Fin de Grado

En este apartado, vamos a acotar aquellas nociones fundamentales con las que explicamos el sentido que damos a la terminología utilizada a lo largo de este TFG, y son:

- *Innovación educativa*: Se refiere a un proceso de cambio planificado para ser llevado a cabo en una institución educativa, cuyo objetivo es

lograr eficiencia en torno a unas finalidades y teniendo en cuenta las aportaciones de la investigación en el proceso de E-A (Iza, 2012).

- *Método de trabajo por proyectos (TPP) o Método de Aprendizaje basado en proyectos (ABP)*: Se refiere a un plan de trabajo que surge de una realidad que preocupa al alumnado y que permite introducir contenidos de todas las áreas para lograr un aprendizaje integral (De la Fuente, 2012). A lo largo del trabajo se van a utilizar indistintamente ambos términos.
- *Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por Acción Razonada (EEAR)*: Se trata de una estrategia pedagógica que suscita cambios en las formas y modelos de participación de los discentes (Belletich y Wilhelmi, 2012).
- *Unidad Didáctica Integrada (UDI)*: Se refiere a la programación didáctica que se enmarca dentro del proyecto. Nos va a permitir preparar al alumnado para comprender e intervenir en su medio, fomentando su curiosidad y dando un nuevo sentido a sus experiencias (Pellejero y Zufiaurre, 2010).
- *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN de la EBR)*: Se trata del marco curricular, establecido por el Ministerio de Educación de la República del Perú, que sigue la institución escolar en la que se ha llevado a cabo el experimento.
- *Educación rural*: Se trata de una educación que se desarrolla en un contexto rural, que tiene una organización propia y que se adapta a la singularidad de la zona. En el contexto en el que se ha llevado a cabo el experimento, Perú, la educación rural conlleva situaciones socialmente desfavorecidas y por consiguiente, una deficiencia en la educación. Montero et al. (2001) recogen los aspectos que influyen en educación rural peruana, y son: dispersión y aislamiento de los asentamientos rurales, situaciones de pobreza, el alumnado participa en actividades

laborales de su unidad laboral y una inadecuada preparación del profesorado.

- *Reciclaje*: Se trata de generar una conciencia social hacia el tema de la gestión de los residuos a través de un proyecto cuyo método es el ABP. El reciclaje se entiende como una práctica que consiste en someter a un proceso de transformación a un residuo para darle un nuevo uso.
- *Dimensiones de estudio*: Se refiere a los aspectos psicosociales, pedagógicos, didácticos y sociales (contexto y familia) que se han tenido en cuenta durante el experimento y que nos han servido como marco para el análisis y discusión de los indicadores y las variables de estudio.

2. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS, DIMENSIONES Y FUNCIONES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Una vez hemos enmarcado el proyecto dentro de las teorías de la educación, vamos a contextualizar el estudio de campo que se realizó en la escuela los Aguiluchos de Emaús, Perú. En este epígrafe, quedó patente la presencia del módulo *didáctico y disciplinar* en la realización de la práctica profesional y en la introducción del método ABP y de la Estrategia EEAR, en una escuela rural y socialmente desfavorecida.

2.1. Marco teórico para el estudio de campo

En este apartado, procederemos a la contextualización y justificación del experimento partiendo de un análisis didáctico, y explicitando los objetivos, las dimensiones de estudio y las funciones del proyecto de innovación.

2.1.1. Contexto

Este estudio de campo, se realizó en las tres aulas de la escuela los Aguiluchos de Emaús, situada en el caserío La Campiña de Catacaos, Piura, Perú. Su finalidad fue incidir en la participación del alumnado gracias al uso del método ABP junto con la Estrategia EEAR, de cara a lograr que los alumnos/as

adquiriesen un papel más activo, y contando con la guía y el acompañamiento de la investigadora, en rol docente.

En primer lugar, vamos a proceder a presentar las características del contexto en el que se llevó a cabo el experimento. *Perú* o la *República del Perú* es una república unitaria descentralizada situada en la parte occidental e intertropical de Latinoamérica. Su territorio se compone de cuatro regiones geográficas: costa, sierra, selva y Mar Peruano. Es uno de los países de mayor diversidad biológica del mundo y de mayores recursos minerales. Su organización político-territorial de mayor a menor rango y extensión, es: Regiones, Departamentos, Provincias, Distritos y Caseríos. En cada uno de ellos hay sectores urbanos, urbano-marginales y rurales.

La Región donde se ubicaba la escuela era *Piura*, fundada como *San Miguel de Piura*. Es una ciudad del norte de la zona occidental del Perú (ver figura 2.1.) y es la quinta más poblada del país.



Figura 2.1. Mapa de Perú: Localización de la región de Piura

La institución escolar se encontraba en el caserío *La Campiña*, una pequeña localidad agrícola que pertenecía al distrito de Catacaos y que estaba situada bajo el Cerro de Narihualá (ver figura 2.2.). Había restos arqueológicos como la fortaleza y santuario de Narihualá, el cual es considerado como la capital de la cultura Tallán.



Figura 2.2. Mapa de situación: Localización del caserío La Campiña

En el caserío, la población no ha logrado un desarrollo urbano que satisfaga sus aspiraciones y no cuentan con servicios básicos, como desagües o recogida de basura (ver figura 2.3.).



Figura 2.3. Calle principal de la Campiña

Su población era predominantemente agrícola y artesana. Muchas de las madres de familia de los niños/as se dedicaban a la artesanía con paja (ver figura 2.4.). En los alrededores de la escuela se podían contemplar grandes campos de arroz y choclo (maíz) (ver figura 2.5.).



Figura 2.4. Artesanía en paja



Figura 2.5. Campos de arroz

En segundo lugar, vamos a proceder a contextualizar la institución educativa en la que se realizó el experimento. La I.E.I. los Aguiluchos de Emaús se enmarca en el programa SEA-EDUCACIÓN, programa de

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

accionariado social de la Comunidad Águilas de Emaús, que nació en el año 2000 para la atención educativa en centros poblados rurales con comunidades campesinas nativas. Surgió como una manera de ayuda comunal a los más necesitados/as, llevando a cabo un programa de refuerzo escolar en los niveles de inicial y primaria. Esto permitió acompañar a las comunidades locales en su inclusión educativa y social a través de una Institución Educativa Particular, que era una escuela rural de modelo alternativo, la cual atendía no sólo la educación reglada de niños y niñas de 3-5 años, sino también la educación comunitaria de padres, madres y autoridades de la población rural.

En el año 2008 la Resolución Directoral N° 1210 la Dirección Regional de Educación de Piura reconoció a la escuela como una institución de Educación Infantil oficial, de formación reglada, privada y con convenio. Esta circunstancia hizo que se pasara de ser un centro donde se ofrecía refuerzo escolar, a una institución educativa ligada al gobierno, dirigida a niños/as con escasos recursos que no pueden acceder a instituciones estatales.

La institución escolar atendía las necesidades prioritarias y expectativas de niños/as buscando una educación basada en la práctica de valores, corrientes pedagógicas de inspiración constructivista y la pedagogía popular liberadora, a la par con los avances tecnológicos, que les permitieran ser niños/as analíticos, capaces de buscar y proponer alternativas de solución, con la participación de padres y madres de familia y con el apoyo de Instituciones Internacionales.

A continuación se muestra una tabla donde se recogen los niños/as que fueron atendidos en el curso 2012:

Tabla 2.1. Beneficiarios/as curso 2012

NIVEL	EDAD	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
INICIAL	3	18	12	30
	4	10	20	30
	5	13	17	30
TOTAL				90

El personal docente (3 maestras, 1 director y un psicólogo en prácticas) trabajaba bajo los principios de Emaús y los lineamientos de la política educativa actual, buscando formar a los niños/as del centro, en las bases de la

participación ciudadana activa y responsable, trabajando valores y alcanzando un nivel acorde, para que al terminar el ciclo se pudieran enfrentar a los retos educativos.

Las características de la escuela donde se desarrolló el experimento eran:

1. Una escuela de educación infantil operativa.
2. Un modelo educativo de educación alternativa y de base comunitaria, en el marco de la Educación Rural.
3. Educadores capacitados e identificados con la propuesta.
4. Cumple los requisitos de impacto y necesidad para financiamiento público.
5. Anualmente se escolarizan unos 70 niños/as de 3 a 5 años.
6. Los padres y madres del Caserío participaban del modelo de educación comunitaria.

Por último, mostramos imágenes de la escuela y del lugar donde ésta se ubicaba (Caserío La Campiña).



Figuras 2.6. y 2.7. Entrada de la escuela



Figura 2.8. El patio de recreo



Figura 2.9. El aula de 4 años

Por último, cabe decir que además del entorno, se tuvieron en cuenta las características de cada aula y el interés despertado en los alumnos/as para adecuar las actividades al alumnado.

2.1.2. Fundamentos de desarrollo

Durante el periodo de observación, nos dimos cuenta que el modelo que seguía la escuela era transmisivo. Esto conllevaba que el discente no fuera partícipe de su proceso de E-A, sino que era el docente el que lo dirigía y el que elegía cuales iban a ser los contenidos que se iban a impartir cada día. Este currículum cerrado, negaba al alumno/a la participación en las decisiones de las dinámicas del aula y lo convertía en un sujeto pasivo que aprendía por repetición de lo que decía el docente. Esta realidad nos llevó a pensar en la necesidad de implantar el método de ABP junto con la Estrategia EEAR, para cambiar las formas de participación del alumnado, darle voz y hacerle ver que

su opinión era importante, que es un ser que sabe, que tiene conocimientos previos y que es capaz de proponer, investigar, tomar decisiones, etc.

Previo a la puesta en marcha del experimento, se realizó en el colegio el Proyecto “Cuidando la salud de los niños/as” con motivo de la incidencia de la gripe A (H1N1). Se informó a los niños/as sobre la enfermedad, las formas de contagio y su prevención. Además, dimos un paseo por los alrededores de la escuela para que vieran los residuos que se encontraban en sus inmediaciones (ver figuras 2.10. y 2.11).



Figura 2.10. Basura encontrada en las inmediaciones de la escuela



Figura 2.11. Los niños/as de 3 años observan la basura que hay en el canal

En un primer momento, pensamos que el interés de los niños/as podía estar encaminado a crear una zona verde dentro de la escuela, al igual que en el ensayo en otro contexto, pero dado el gran número de basura que se encuentra cerca de la escuela y la incidencia de la gripe H1N1, creímos

conveniente acercar el tema del reciclaje como medio para conseguir que nuestro alumnado cuidase y respetase su medio ambiente. Por un lado, los discentes manifestaron su interés por conocer cómo se podía ayudar al medio ambiente a través de la gestión de los residuos al observar su entorno. Por otro lado, la escuela pertenecía a la organización Comunidad Águilas de Emaús, cuyo principal medio de generación de recursos era el reciclaje.

El objetivo principal de este experimento fue aplicar del método de TPP, junto con la Estrategia EEAR, para lograr implicar a los niños/as y a sus familias en su proceso de aprendizaje, cambiar las formas de participación del alumnado, conseguir que la escuela innove y promover actitudes de cuidado y respeto del medio ambiente.

Con este proyecto tuvimos en cuenta la reglamentación específica del país, es decir, la Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044, la Ley del Profesorado n° 24029, texto actualizado con las modificaciones introducidas por la Ley n° 25212, el Proyecto Curricular Regional de la Educación Básica Regular de Piura (2008) y el DCN de EBR (2009), para conseguir la adecuación del proyecto a la realidad educativa de Perú y al entorno en el que se encontraba la escuela.

Su desarrollo tuvo lugar en agosto 2013 y su duración fue de tres semanas. La dedicación fue de tres a cuatro horas semanales por aula y se ajustó a las programaciones de aula de las distintas clases para no interferir en el desarrollo de las mismas.

Por último señalar, que los temas transversales que trabajamos fueron: *Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental* y *Educación en valores o formación ética (DCN 2009)* y la *Cultura Ecológica y Ciudadanía Ambiental* (Proyecto Curricular Regional de la Educación Básica Regular de Piura de 2008).

2.1.3. Análisis curricular

La revisión de la normativa vigente, nos sirvió para conocer cuál era el concepto, los principios y los fines de la educación peruana así como las

características del Sistema Educativo y las áreas del currículo de la Educación Básica Regular (EBR). A continuación, se explicitan los artículos que nos sirvieron de guía para el diseño del proyecto.

En primer lugar, resaltamos los artículos de la Ley General de Educación N° 28044, la cual, en su *TÍTULO I: FUNDAMENTOS Y DISPOSICIONES GENERALES*, artículo 2°.- Concepto de la educación, nos describe la educación como *“un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad”*.

Asimismo, en los artículos 3°.- La educación como derecho y 4°.- Gratuidad de la educación, señalan que es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica y que ésta debe ser garantizada por el Estado y gratuita.

En segundo lugar, nos gustaría mencionar los principios y fines de la educación peruana, los cuales sirvieron como base para el diseño de nuestro proyecto. El artículo 8°. Principios de la educación, señala que la persona es centro y agente fundamental del proceso educativo y se sustenta en los siguientes principios:

- a) *La ética, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.*

- b) *La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.*

- c) *La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.*
- d) *La calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.*
- e) *La democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.*
- f) *La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.*
- g) *La conciencia ambiental, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida.*
- h) *La creatividad y la innovación, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura.”*

En su artículo 9º.- Fines de la educación peruana, señala:

- a) *Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y*

habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

- b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional.*

En tercer lugar, como se recoge en el TÍTULO III: LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO, CAPÍTULO I: DISPOSICIONES GENERALES, artículo 25º.- Características del Sistema Educativo, *“es integrador y flexible porque abarca y articula todos sus elementos y permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa. Se adecua a las necesidades y exigencias de la diversidad del país”*. En nuestro proyecto, tuvimos en cuenta los objetivos de la Educación Básica, recogida en el CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN BÁSICA, artículo 31º.- Objetivos, y son:

- a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.*
- b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.*
- c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías”.*

Esta EBR comprende el nivel de E.I., el cual según el artículo 36 a) es el primer nivel de EBR y atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada. Su finalidad es promover, junto con participación de la familia y de la comunidad, el desarrollo integral de los niños/as, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la psicomotricidad y el respeto de sus derechos.

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

En cuarto lugar, la siguiente normativa que guio nuestro trabajo fue el DCN de 2009 de EBR, con Resolución Ministerial nº 0440-2008-ED, el cual nos permitió conocer las áreas curriculares que se iban a incluir en nuestro proyecto. Esta articulación por áreas, significó encaminar los aprendizajes a favorecer la formación integral, asegurando la coherencia pedagógica y curricular, graduación y secuencia, integralidad y continuidad. Asimismo, supuso la determinación de las competencias que queríamos desarrollar en los discentes. La programación curricular de la E.I. en Perú contempla cuatro áreas:

- 1) *Personal social*: Esta área busca que niños/as se conozcan a sí mismos y a los demás, a partir de la toma de conciencia de sus características y capacidades personales y de las relaciones que establece, base para la convivencia sana en su medio social. A su vez, se organiza de la siguiente manera:
 - a) Desarrollo de la psicomotricidad.
 - b) Construcción de la identidad personal y autonomía.
 - c) Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática.
 - d) Testimonio de vida en la formación cristiana.

- 2) *Ciencia y ambiente*: Esta área proporciona al alumno/a la oportunidad de conocer la naturaleza para desarrollar una conciencia ambiental de prevención de riesgos y reducción del daño. Además, el alumnado construye herramientas a partir de sus posibilidades, para buscar la solución a problemas que puedan surgir en su relación con el medio en el que vive. Se organiza de la siguiente manera:
 - a) Cuerpo humano y conservación de la salud.
 - b) Seres vivos y conservación del ambiente.
 - c) Mundo físico y conservación del ambiente.

3) *Matemática*: Esta área pone énfasis en el desarrollo del razonamiento lógico matemático aplicado a la vida real, procurando la elaboración de conceptos, el desarrollo de habilidades, destrezas, y actitudes matemáticas a través del juego como medio para el aprendizaje. Se organiza en:

a) Números y relaciones.

b) Geometría y medición.

4) *Comunicación*: Esta área contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas, que son aprendidas de modo progresivo e utilizadas de manera intencional para establecer relaciones con los seres que le rodean. Se sustenta en un enfoque comunicativo textual (construcción del sentido de los mensajes). Se organiza de la siguiente manera:

a) Expresión y comprensión oral.

b) Segunda lengua: expresión y comprensión oral.

c) Comprensión de textos.

d) Producción de textos.

e) Expresión y apreciación artística.

2.1.4. Selección de contenidos curriculares integrados

Una vez realizado el análisis curricular, procedimos a seleccionar aquellos contenidos curriculares que iban a formar parte de nuestro proyecto. Decidimos utilizar el método de ABP y programar una UDI que comprendiera las cuatro áreas recogidas en el DCN. Asimismo, al situarse la institución educativa en la región de Piura, tuvimos en cuenta el Proyecto Curricular Regional de la EBR de Piura (2008) así como la Programación Curricular de Aula (PCA) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución escolar, de cara a adaptar la UDI a las características sociales, culturales y económicas del alumnado y de las familias.

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

En el Anexo I se muestran las capacidades, conocimientos y actitudes de cada una de las áreas que se trabajaron en las aulas de 3, 4 y 5 años.

2.2. Objetivos del proyecto de innovación educativa

1. Aplicar y desarrollar los conocimientos adquiridos como graduanda en la UPNA.
2. Introducir el ABP y la Estrategia EEAR en un contexto rural en Perú.
3. Trabajar las cuatro áreas que establece el DCN en Perú desde una perspectiva integradora.
4. Demostrar la factibilidad de lograr un aprendizaje significativo y avanzar hacia un nuevo modelo de construcción del conocimiento incluso en contextos rurales y empobrecidos.
5. Aportar metodologías alternativas a las trabajadas en la institución escolar a través de una UDI.
6. Proveer al profesorado de herramientas para motivar al alumnado en su proceso de E-A a través de actividades nacidas de sus intereses.

2.3. Dimensiones de estudio, indicadores y variables.

El trabajo de campo a través del proyecto, tuvo en cuenta cuatro dimensiones de estudio: psicosocial, pedagógica, didáctica y social. En cada una de ellas, establecimos indicadores y variables para analizar en qué grado han influido en los/as participantes durante el experimento. En el apartado 4. Resultados y discusión de este TFG, se muestran los resultados del análisis de cada una de las dimensiones de estudio así como la discusión de los mismos.

En el ANEXO II se recoge la lista de indicadores y variables que corresponden a cada dimensión.

A continuación, describimos los aspectos que abordamos en cada dimensión:

1. *Dimensión psicosocial.*

Nosotros entendemos que la atención a la diversidad supone una atención a la diversidad social (origen de los sujetos, contexto, cultura, régimen de género, etc.) y a la diversidad individual (sus capacidades, su personalidad, los estilos y ritmos de aprendizaje, etc.), es por eso que esta dimensión la denominamos psicosocial. En ella determinamos trece *indicadores*:

- a) *Los mecanismos de defensa (si afectan o no a la forma en la que los niños abordaron las situaciones didácticas):* El Psicoanálisis señala que los niños/as utilizan mecanismos de defensa, y es por eso que observamos si la regresión, la proyección y la sublimación estuvieron presentes en los participantes, en las distintas situaciones didácticas planteadas en el experimento.
- b) *Uso del mecanismo por ensayo y error como conducta aprendida:* Quisimos evidenciar si los niños/as a la hora de abordar las situaciones didácticas propuestas en el experimento, usaron el mecanismo de ensayo y error o la repetición de lo que decía el docente.
- c) *Construcción del conocimiento en estadios:* Piaget, señala que la construcción del conocimiento se da en estadios y por eso quisimos identificar rasgos del pensamiento preoperatorio. Además, comprobamos la forma en la que los/as participantes aprendieron (por construcción o por acumulación de conocimientos) y si su aprendizaje logró o no, el equilibrio entre la asimilación y la acomodación.
- d) *Influencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo:* Vygotski, postula que la interacción social influye en el desarrollo cognitivo y por esto, nos propusimos evidenciar si las situaciones didácticas planteadas en el experimento, habían o no logrado un desarrollo de la ZDP.

-
- e) *Viabilidad de un cambio del modelo de aprendizaje: del modelo transmisivo al modelo de construcción significativa del aprendizaje a partir del trabajo por proyecto:* La Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak. nos sirvió como guía para comprobar si era viable o no, el cambio del modelo transmisivo al modelo de construcción significativa del aprendizaje a partir del método de TPP.
- f) *Influencia del tipo de personalidad en las producciones de los participantes durante el experimento:* Quisimos evidenciar, si las producciones de los discentes se habían visto afectadas únicamente por el componente genético (como señala el Psicoanálisis) o por la interacción de la herencia y el ambiente (como señalan los teóricos del aprendizaje y humanistas).
- g) *Influencia de las etapas del desarrollo de la capacidad creadora en las producciones de los participantes durante el experimento.* La Teoría de los estadios de Lowenfeld, nos permitió determinar en qué etapa se encontraban los discentes.
- h) *Incidencia de las situaciones didácticas trabajadas en el proyecto sobre el desarrollo psicomotor.* Se trató de evidenciar si habíamos incidido o no, en el desarrollo psicomotor a través de las situaciones didácticas planteadas en el experimento.
- i) *Influencia de los rasgos del pensamiento preoperatorio en el desarrollo de la inteligencia a la hora de realizar el experimento:* Determinamos los rasgos (nociones relativas, centración, egocentrismo, irreversibilidad, animismo y artificialismo) que habían influido en las situaciones didácticas planteadas en el experimento.
- j) *Incidencia del experimento en el desarrollo del lenguaje:* Quisimos evidenciar si gracias al experimento, habíamos incidido o no en el desarrollo del lenguaje, si los discentes habían adquirido y utilizado o no

el nuevo vocabulario, y si habían usado el lenguaje como una vía de comunicación entre iguales y con el adulto.

- k) *Incidencia del experimento en el desarrollo afectivo-social*: Se trató de probar si habíamos influido o no en el desarrollo afectivo-social (autoestima, socialización, figuras de apego) a través de las situaciones didácticas planteadas.
- l) *Estado de madurez de los participantes*: Nuestro objetivo fue explicar si la madurez de los participantes era acorde o no a su edad, de cara a adaptar las situaciones didácticas a los discentes, atender a sus características individuales e incidir en aquellas áreas que necesitaban un mayor desarrollo.
- m) *Implicaciones del proyecto en el desarrollo integral de los niños y niñas*. Con este indicador, pretendimos ver si habíamos o no conseguido que el proyecto contribuyera al desarrollo integral de los participantes.

2. Dimensión pedagógica

A la hora de la programación didáctica, se tuvo en cuenta la legislación específica del país para la adecuación del proyecto a la realidad educativa de Perú, al entorno y a las individualidades de los discentes.

En esta dimensión, determinamos cuatro *indicadores*:

- a) *Los contenidos trabajados*: La gestión curricular a partir del proyecto, nos permitió identificar si los discentes habían adquirido los conocimientos esperados de cada una de las áreas del currículum de Perú (Personal social, Ciencia y ambiente, Matemática y Comunicación).
- b) *Estilo de Programación (unidad didáctica: UD)*: Se trató de evidenciar si la UD diseñada había sido o no integrada, es decir, si se habían trabajado contenidos de las cuatro áreas del currículum.

- c) *Inclusión de contenidos extracurriculares*: La gestión curricular pretendió explicitar si se habían incluido o no, contenidos extracurriculares (transversales).
- d) *Presencia de currículum oculto durante el experimento*: Se verificó si hubo presencia o no de currículum oculto (conjunto de valores que se transmiten a los alumnos/as dependiendo de los ritos, mitos y símbolos de cada sociedad) durante el experimento.

3. *Dimensión didáctica.*

Zufiaurre y Gabari (2000) señalan que la didáctica es la ciencia o cuerpo de conocimientos que normativiza los recursos para organizar la transmisión de los conocimientos a través de una metodología. Una de sus funciones será sistematizar los métodos, instrumentos y soportes para estimular y dirigir el aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, en esta dimensión identificamos siete *indicadores*:

- a) *Aportación del proyecto de cara a conseguir una escuela innovadora*. Nuestro objetivo de análisis fue evidenciar si la inclusión de metodologías alternativas (ABP y EEAR) podía incidir en la innovación de la escuela. A su vez, comprobamos si el equipo docente tomó o no conciencia de una necesidad de cambio para conseguir que la enseñanza fuera de calidad e innovase.
- b) *Funcionamiento/No funcionamiento de los agrupamientos y Funcionamiento/ No funcionamiento del trabajo individual*. En este apartado comprobamos si el trabajo individual y los agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo y grupos cooperativos) propuestos en las situaciones didácticas del experimento, habían o no funcionado y si habían propiciado la participación y el diálogo entre los/as participantes.
- c) *Participación de los niños y niñas en las situaciones dinamizadas por el experimento*. El método de TPP lleva implícita la participación del alumnado en la elección del tema de interés, en las propuestas, etc. con

lo cual, comprobamos si los discentes habían participado y se habían visto motivados durante el desarrollo del proyecto.

d) *Consecución de los objetivos didácticos planteados para el experimento.*

Buscamos evidenciar si se habían conseguido o no los objetivos didácticos que se habían planteado en el diseño de la programación didáctica del proyecto, y son:

- Dinamizar aprendizajes a través del método de TPP mediante el desarrollo del proyecto: “Gomer Llaccta: la magia del reciclaje”, para conseguir un aprendizaje integral basado en los intereses de los niños/as.
- Aplicar la Estrategia EEAR para suscitar cambios en las formas y modelos de participación del alumnado.
- Identificar los conocimientos previos que tienen los niños/as a través del diálogo dirigido, para conocer sus intereses, deseos e inquietudes.
- Trabajar el método de agrupamientos cooperativos, mediante la organización en pequeños grupos de libre adscripción.
- Favorecer la imaginación y el hábito lector en los niños/as a través de la animación a la lectura, para que empiecen a apreciar la literatura infantil.
- Conseguir una mejora de la competencia comunicativa a través del diálogo, para desarrollar en los niños/as la escucha activa, la atención y la expresión oral.
- Desarrollar la comprensión de textos a través de un cuento, para lograr que el niño/a relate una secuencia y responda a una serie de preguntas.

-
- Lograr una mayor producción de textos a través de distintas propuestas para desarrollar la lectoescritura en nuestro alumnado.
 - Conseguir que los niños/as integren el hábito del reciclaje en su vida diaria, a través de distintas actividades para conseguir una actitud de cuidado y respeto al medio ambiente.
 - Dar a conocer la importancia del reciclaje realizando objetos útiles con material reciclado, para que aprendan el uso que se le puede dar a los residuos.
 - Motivar a los niños/as en el uso de las matemáticas a través del juego para resolver actividades planteadas en el aula.
 - Desarrollar las habilidades sociales a través del aprendizaje cooperativo para lograr un acuerdo frente a una tarea común.
 - Acercar la cultura cercana a los niños/as a través de un itinerario didáctico para que la conozcan y la aprecien.
 - Fomentar la expresión plástica a través del dibujo libre y la pintura para desarrollar la creatividad e imaginación del alumnado.
 - Implicar a la comunidad en el cuidado del medio ambiente, a través de una exposición sobre el trabajo realizado en la institución educativa para conseguir una mayor concienciación social.
- e) *Aportación del proyecto al desarrollo de competencias (entendidos como logros de aprendizaje en el DCN) a través de las situaciones didácticas planteadas.* Los logros de aprendizaje o competencias, recogidas en la programación curricular de la E.I. (DCN 2009) de Perú, que desarrollamos con la puesta en práctica del proyecto fueron:

Tabla 2.2. Logros de aprendizaje (competencias)

ÁREA	COMPONENTE	LOGRO DE APRENDIZAJE (COMPETENCIA)
PERSONAL SOCIAL	Componente 1: Desarrollo de la psicomotricidad	Explora de manera autónoma el espacio, su cuerpo y los objetos, e interactúa en situaciones de juego y de la vida cotidiana con seguridad en sus posibilidades, y cuidando su integridad física.
	Componente 2: Construcción de la identidad personal y autonomía	Se identifica como niño o niña reconociendo y valorando sus características físicas y afectivas, respetando las diferencias.
	Componente 3: Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Participa en actividades grupales en diversos espacios y contextos identificándose como parte de un grupo social.
CIENCIA Y AMBIENTE	Componente 1: Seres vivientes, mundo físico y conservación del ambiente	Reconoce y valora la vida de las personas, las plantas y animales, las características generales de su medio ambiente, demostrando interés por su cuidado y conservación.
MATEMÁTICA	Componente 1: Número y relaciones	Establece relaciones de semejanza y diferencia entre personas y objetos de acuerdo a sus características con seguridad y disfrute.
COMUNICACIÓN	Componente 1: Expresión y comprensión oral	Expresa espontáneamente en su lengua materna sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas, y experiencias, escuchando y demostrando comprensión a lo que le dicen otras personas.
	Componente 2: Comprensión de textos	Comprende e interpreta mensajes de diferentes imágenes y textos verbales de su entorno, expresando con claridad y espontaneidad sus ideas.
	Componente 3: Producción de textos	Produce textos, empleando trazos, grafismos, o formas convencionales (letras) de escritura de manera libre y espontánea consentido de lo quiere comunicar.
	Componente 4: expresión y apreciación artística	Expresa espontáneamente y con placer, sus emociones y sentimientos, a través del lenguaje plástico, dramático o musical que le permite mayor creación e innovación.

- f) *Incidencia del método de trabajo por proyectos sobre la organización de la actividad docente-discente para vivenciar los principios metodológicos de trabajo en E.I.* Evidenciamos que el método de TPP incidía en la organización de la actividad docente-discente y analizamos cada uno de los principios metodológicos del método.

g) *Incidencia de la Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR) utilizada en el proyecto sobre la participación activa y consciente de los participantes en el proyecto.* El uso de esta estrategia, nos permitió comprobar si se habían o no suscitado cambios en las formas y modelos de participación de los alumnos/as y si era válido o no, el uso de la Estrategia EEAR en el contexto en el que se ha puesto en práctica.

4. *Dimensión social.*

En esta dimensión, investigamos cómo el contexto en el que se desenvolvía el niño/a influía en su aprendizaje, cuál era el papel que jugaba la familia en su proceso de E-A y cómo estos factores ayudaban o no al niño/a en su desarrollo integral. Este apartado constó de dos apartados:

a) *Contexto.* Retomando lo señalado en epígrafes anteriores, no sólo los factores biológicos influyen en el desarrollo integral del niño/a, sino que también el entorno va a jugar un papel muy importante en él ya que le va a proporcionar unas experiencias sociales, que van a ir haciendo que el niño/a se sienta perteneciente a una cultura, asuma unos valores, adquiera una identidad personal, etc. en definitiva, que se sienta un ciudadano que pertenece a un grupo social determinado. En esta dimensión analizamos tres *indicadores*:

- *Implicaciones sociales del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo.* Creíamos que una acción de concienciación dentro de una institución educativa debía ser conocida desde la administración competente, desde la Comunidad Águilas de Emaús (organización a la que pertenece la escuela) y desde la comunidad en general y este es el motivo por el que se invitó a las autoridades pertinentes, a los responsables de la organización y a la población a la jornada de puertas abiertas para que conocieran de cerca el proyecto Gomer Llaccta (Aldea Verde): “La magia del reciclaje” y así viesen la importancia de implantar el reciclaje en las aulas.

Nuestro objetivo, fue evidenciar si hubo participación de la comunidad local y de las autoridades y si se habían promovido acciones para la implantación del reciclaje en la zona (La Campiña, Narihualá, Pedregal, Catacaos, principalmente).

- *Impacto social del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo.* Se evaluó el impacto que tuvo el proyecto en La Campiña y si el experimento había servido para lograr una mayor concienciación en el contexto.
- *Difusión/Diseminación del experimento.* Analizamos si las acciones de difusión del proyecto fueron o no adecuadas para la puesta en conocimiento de las familias, autoridades y comunidad local del experimento.

b) *Familia.* Teniendo en cuenta que la familia es un agente de socialización muy importante que influye en el proceso de E-A de nuestro alumnado, ya que es donde nace y crece el niño/a y el que le ofrece oportunidades para relacionarse con otros/as, determinamos dos *indicadores*:

- *Implicación de los padres y madres en el experimento.* Comprobamos si el experimento había o no supuesto una mayor concienciación en las familias acerca del cuidado y respeto del medio ambiente.
- *Impacto social-familiar tras el experimento.* Determinamos si tras el experimento, los niños/as tenían o no, un ambiente mejor tanto en la escuela como en sus casas.

2.4. Funciones del proyecto de innovación

1. Demostrar el desarrollo de las competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum adquiridas por la graduanda y exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que

habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

2. Comprobar la validez de las teorías psicológicas, pedagógicas, didácticas y sociales en contextos rurales y socialmente desfavorecidos.
3. Aportar claves y conocimientos para el desarrollo de método de TPP como propuesta profesional y de acción.

3. EXPERIMENTO: SITUACIÓN OBSERVACIONAL EN LA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN DESDE EL ABP

El tercer epígrafe de este TFG, está encaminado a reflejar los conocimientos adquiridos por la graduanda en el módulo *practicum* a través de un proyecto en una escuela en Perú. Esto nos permitió poner en práctica, no sólo la formación global recibida a lo largo de los distintos semestres, sino también, experimentar con metodologías de trabajo en un contexto rural con unas características (personales, sociales, económicas, culturales) muy diferentes a las vivenciadas en los distintos *practicum*.

Previo al diseño de este proyecto, nos preguntamos por qué un proyecto de estas características podría funcionar en ese contexto. Nuestra opinión era que si dotábamos a los discentes de espacios donde poder participar y adoptar un papel activo, podríamos ayudar a que la escuela innovara y es por eso, que decidimos usar el método de TPP junto con la Estrategia EEAR.

3.1. Población y muestra de tabulación de datos.

La muestra estuvo formada por 92 niños y niñas de la etapa de E.I. con edades comprendidas entre los tres y los seis años. El experimento se llevó a cabo en las tres aulas, oscilando el número de alumnos entre los 28 (4 años) y 32 alumnos/as (3 y 5 años), tal y como se muestra en la figura 3.1.

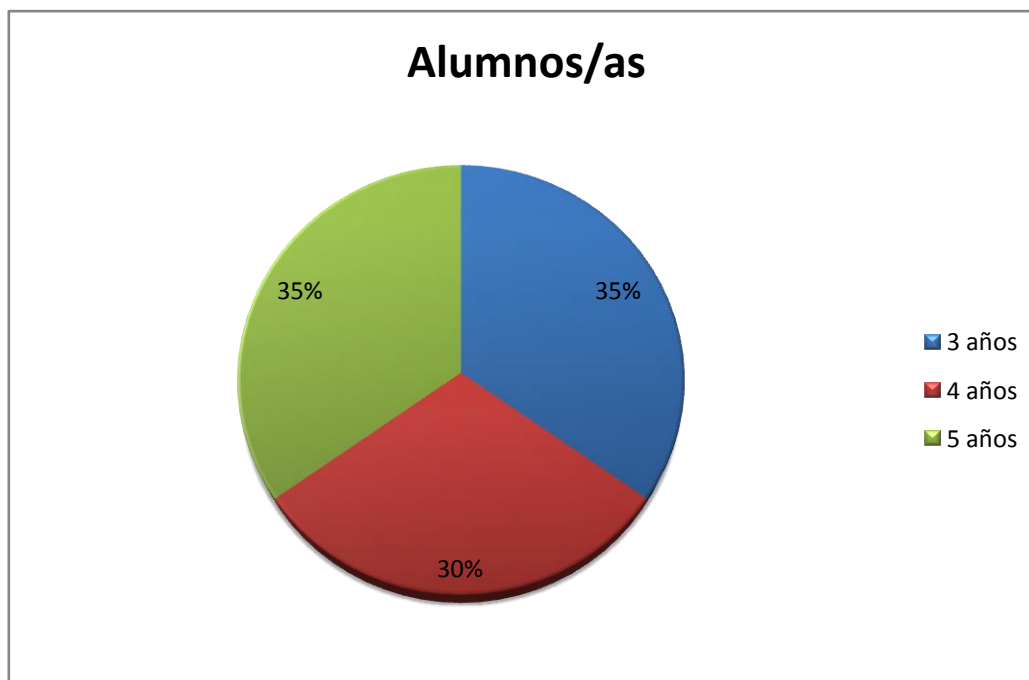


Figura 3.1. Número de alumnos/as

El contexto fue la escuela rural del Caserío La Campiña los Aguiluchos de Emaús, Perú, la cual seguía el DCN de Educación Básica Regular propuesto por el Ministerio de Educación de la República del Perú.

Las fotografías y producciones del alumnado que se muestran durante este TFG, siguieron los protocolos de petición de permiso para su uso con fines de divulgación científica (ver Anexo III).

3.2. Objetivos específicos del experimento

1. Comprobar cómo el método de TPP ha contribuido al desarrollo integral de los niños/as durante el experimento.
2. Poner en práctica un proyecto de innovación educativa en un contexto rural y socialmente desfavorecido y ver sus repercusiones y características.
3. Introducir en una escuela rural el método de ABP y la Estrategia EEAR y evaluar su pertinencia y factibilidad.

4. Desarrollar nuevas formas de participación del alumnado en su proceso de E-A, permitiéndoles ser miembros activos y avanzar hacia otro modelo de construcción del conocimiento.
5. Comprobar la contribución del proyecto al desarrollo de la conciencia ciudadana y participativa:
 - Actitud crítica ante el reciclaje.
 - Implicación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Actitudes de cuidado y respeto del medio ambiente en la escuela y en la sociedad en general.
 - Conciencia social hacia el tema de interés.

3.3. Cuestiones e hipótesis.

En este apartado, se acotan las cuestiones a las que respondimos tras la puesta en práctica del experimento. La contrastación de las hipótesis de partida se integra en el epígrafe 5. Conclusiones y cuestiones abiertas.

Las cuestiones de investigación que nos planteamos fueron:

- ¿Cómo responderán los niños/as de la escuela al método de TPP y a la Estrategia EEAR?
- ¿Influirá el uso de metodologías alternativas en el nivel de participación, motivación y desarrollo integral de los discentes?
- ¿Conseguiremos que tras el experimento el equipo docente considere la necesidad de avanzar hacia un modelo de construcción del conocimiento?
- ¿Es posible generar actitudes de cuidado y respeto por el medio ambiente en un alumnado carente de ella?

A este respecto, para responder a estas preguntas de investigación determinamos las siguientes hipótesis:

- (H1) La respuesta de los niños/as va a ser positiva ya que, pese a estar acostumbrados a una escuela transmisiva, van a sentirse partícipes en la construcción de su conocimiento y esto va a contribuir a su motivación por aprender adquiriendo un papel activo en su aprendizaje.
- (H2) El uso de metodologías alternativas aumentará el nivel de participación y motivación en los discentes, y al trabajar de una manera globalizada ayudaremos al desarrollo integral de nuestro alumnado.
- (H3) El equipo docente tras observar cómo el uso de metodologías alternativas ha supuesto un cambio en el modelo de construcción de los discentes, generará actitudes de cambio y una adecuación en sus propuestas.
- (H4) La implicación del alumnado en el desarrollo del proyecto y su puesta en marcha van a contribuir a desarrollar actitudes críticas ante la gestión de los residuos y va a generar en ellos una mayor conciencia social.

3.4. Fases del experimento

Nuestro proyecto de innovación educativa siguió el diseño del Plan de TTP propuesto por Pellejero y Zufiaurre (2010) y las fases de De la Fuente (2012), a saber:

- 1º. *Periodo de observación*: Durante un mes y medio, se acudió a la escuela para observar cual era la metodología que se utilizaba, cómo era el contexto y cuáles eran las características del alumnado. Gracias a este periodo, pudimos plantearnos las hipótesis de partida y comenzar con el diseño del Plan de TPP.

2º. *Planteamiento del proyecto*: Una vez finalizado el periodo de observación, nos encontramos con una institución escolar y un contexto con las siguientes características, a saber:

- a) La escuela seguía un modelo transmisivo (el docente como transmisor de los conocimientos y el discente como receptor de los mismos).
- b) El conocimiento se adquiría en la escuela y el acceso a otras fuentes de información (internet, periódicos, etc.) era muy reducido.
- c) La metodología que se utilizaba en la escuela iba encaminada a conseguir logros académicos.
- d) En la escuela se trabajaba fundamentalmente con fichas.
- e) La animación a la lectura apenas estaba presente en el aula.
- f) En la escuela se primaba el trabajo individual, dejando de lado el trabajo en grupo.
- g) El elevado número de niños/as en las aulas dificultaba la atención individualizada.
- h) Los niños/as acudían a la escuela cuatro horas al día y después en su casa sólo realizan las tareas que se les mandaban.
- i) Los familiares de algunos niños/as eran analfabetos, lo cual dificulta su proceso de aprendizaje.
- j) Las familias eran numerosas y esto hacía que los niños/as fueran cuidados por sus hermanos/as mayores, en vez de por sus

padres/madres recibiendo una menor atención en su proceso de E-A.

- k) La situación de pobreza en la que vivían las familias afectaba al proceso de aprendizaje del niño/a.
- l) La mayoría de los niños/as no habían salido nunca de La Campiña y no conocían otro entorno que no fuera el caserío.

Una vez sopesamos estos aspectos, comenzamos con la planificación de la programación didáctica. En primer lugar, pensamos qué objetivos queríamos conseguir y en segundo lugar, cómo los íbamos a alcanzar. Es aquí cuando comenzamos a diseñar las situaciones didácticas, teniendo en cuenta qué contenidos queríamos trabajar y qué estrategias metódico-organizativas íbamos a utilizar.

3º. *Elección del tema de estudio:* En esta fase, tuvimos en cuenta lo que quería saber el alumnado (conocer sus intereses), qué sabían (conocimientos previos) y qué debían saber (contenidos curriculares y temas transversales).

4º. *Asamblea de conocimientos previos:* En gran grupo, recogimos las ideas previas que tenían los niños/as y conocimos cuáles eran sus intereses acerca del tema.

5º. *Comunicación y recogida de las ideas previas:* En gran grupo, planteamos una serie de preguntas para que los niños/as reflexionaran sobre qué podrían hacer ellos/as, sus familias y su comunidad para cuidar su medio ambiente.

En la escuela no se trabajaba en asamblea, y es por eso que nos encontramos con dificultades a la hora de determinar cuáles eran los intereses de los niños/as ya que muchos niños/as apenas participaban. Los niños/as demostraron interés en conocer porqué los contenedores

tenían diferentes colores y es, en este momento, cuando creamos una situación de motivación inicial por el proyecto en el que la investigadora, en rol docente, realizó una serie de preguntas sobre qué pasaría si pudiéramos contenedores de colores en el aula, siendo aquí cuando se pone en escena el uso de la Estrategia EEAR.

6°. *Búsqueda de fuentes de información:* Como ya hemos mencionado anteriormente, el acceso a fuentes de información era muy reducido y además, muchas de las familias eran analfabetas. No obstante, pedimos a los niños/as que preguntaran a sus familias si sabían en qué consistía reciclar. Asimismo, pusimos a disposición de los niños/as un libro editado por el Ministerio de Educación del Perú acerca del cuidado y respeto del medio ambiente.

7°. *Organización y puesta en marcha del trabajo:* Una vez conocimos el interés despertado en los niños/as y sus conocimientos previos, planificamos y diseñamos nuestra UDI.

8°. *Desarrollo de propuestas:* La programación didáctica aportó experiencias metodológicas en los niños/as variadas, diversas y motivadoras.

En la escuela se trabajaba con fichas, y es por eso que aquellas actividades en las que no se necesitaba el uso de una ficha, resultaron más difíciles de llevar a la práctica, ya que no estaban acostumbrados a trabajar de otra forma. Finalmente, decidimos incluir fichas para tener un material físico a la hora de realizar una evaluación y para la obtención de resultados.

En todo momento, se respetaron los ritmos individuales y se atendió a la diversidad del alumnado.

La distribución de las aulas de 3 y 5 años se modificó para promover un trabajo cooperativo entre los estudiantes y para fomentar las relaciones sociales y establecer mayores vínculos con sus compañeros/as. En el

aula de cinco años la distribución espacial del aula era la habitual de las clases de E.P., es decir, cada niño/a tenía su mesa y éstas, estaban colocadas de forma lineal. Si bien es cierto, cabe decir que el espacio reducido del aula no nos permitió realizar muchos cambios. A continuación, se puede ver en las figuras 3.2. y 3.3. cuál era la distribución antigua y cuál fue la que propusimos:



Figura 3.2. Distribución del aula de 5 años



Figura 3.3. Nuestra propuesta de distribución del aula de 5 años

En el aula de 3 años los niños/as la disposición era en filas y sólo podían interactuar con los compañeros/as situados, o bien a su lado o en frente (ver figura 3.4.). Además, existían dos hileras de mesas en las que los niños/as estaban contra la pared. Debido a esto, propusimos una

distribución espacial en círculos para que los niños/as pudieran establecer vínculos con otros compañeros/as (ver figura 3.5.). Al igual que en el aula de 5 años, nos encontramos con la dificultad del espacio limitado y además, la forma de las mesas impedía otro tipo de distribución.



Figura 3.4. Distribución del aula de 3 años



Figura 3.5. Nuestra propuesta de distribución del aula de 3 años

Es importante resaltar que la distribución espacial del aula incidió en la dinámica del aula y en el establecimiento de vínculos entre nuestro

alumnado y fue bien recibida, no sólo por el alumnado sino también por las maestras.

La escuela contaba con un espacio en el que se iba a ubicar un bazar y es ahí donde se llevaron a cabo las asambleas, la representación del cuento y la exposición del proyecto, ya que el elevado número de alumnos/as y el tamaño reducido de las aulas no permitía realizarlas dentro de ellas.

La segunda situación de la Estrategia EEAR surgió cuando planteamos a los niños/as dónde íbamos a ubicar el rincón de los tachitos (contenedores) y cómo íbamos a hacer para ayudar al resto de compañeros/as a reciclar bien. Es aquí, cuando se determinó crear una “Patrulla de reciclaje” para vigilar que todo el alumnado realizara bien su labor de gestión de residuos. En cada una de las clases, se colocaron los contenedores de colores y se decoraron con imágenes de los residuos para facilitar la gestión de los residuos (ver figura 3.14.).

Durante la realización de las propuestas, utilizamos los siguientes agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo, grupos cooperativos y trabajo individual.

9º. *Evaluación del proyecto (ver epígrafe 3.6. Guion observacional: Instrumentos de recogida y análisis de datos):* En primer lugar, realizamos una *evaluación inicial* para ver cómo se estaba desarrollando el experimento y cómo podíamos sopesar las dificultades que surgían día a día. En segundo lugar, llevamos a cabo la *evaluación procesual* y finalmente, realizamos una *evaluación final* en la que se analizó cómo había sido el desarrollo del proyecto, el papel del equipo investigador, la respuesta de los discentes, el cumplimiento de los objetivos y la validez o no del método de ABP y la Estrategia de EEAR.

La tercera situación de la Estrategia EEAR, tuvo lugar cuando realizamos una evaluación conjunta del proyecto y recogimos las opiniones de los discentes y de las maestras del proyecto.

- 10º. *Elaboración de la memoria del proyecto.* Esto supuso la síntesis del trabajo realizado y la plasmación de los resultados de la investigación.

3.5. Programación didáctica del proyecto: Unidad Didáctica Integrada


La programación didáctica del proyecto, conllevó la elaboración de una UDI con una duración de tres semanas, que integraba las áreas de: Personal Social, Ciencia y Ambiente, Comunicación y Matemáticas.

El propósito consensuado del proyecto y que dio marco a la UDI fue hacer partícipes a nuestro alumnado de su proceso de E-A a través del uso de metodologías innovadoras. Además, quisimos despertar la conciencia ecológica de los discentes a través del tema de interés: el reciclaje e implicamos a las familias en dichos aprendizajes, pasando del aprendizaje escolar al aprendizaje comunitario.



Siguiendo a Pellejero y Zufiaurre (2010, 216) cabe decir que el enfoque que trasluce a la UDI *“es el de preparar al alumnado para comprender e intervenir en el medio sociocultural de forma abierta, poniendo en tela de juicio la certidumbre, mientras se fomenta la curiosidad, utilizando la reconstrucción y la reorganización de la experiencia a la que se le va a dar un nuevo sentido”*.

A modo de resumen, se presentan en el Anexo IV las propuestas que conformaron la UDI, y son:

<i>ACTIVIDAD 1</i>	<i>DINÁMICAS DE PRESENTACIÓN</i>
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la utilización de lenguaje oral para comunicarse con sus compañeros/as. • Aprender a hablar en público.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación y Personal social.
<i>Duración</i>	5 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos una dinámica de presentación en el aula de 5 años, ya que era la única aula en la que no habíamos participado previamente al inicio del proyecto. • Dispusimos a los niños/as en asamblea (ver figura 3.6.) y les dijimos que tenían que decir su nombre y luego presentar a un compañero/a. por ejemplo, “yo me llamo Ainhoa y mi compañero se llama José”. <div data-bbox="938 659 1494 1078" data-label="Image"> <p>The image shows a group of approximately 12 young children, likely of preschool age, sitting on a light-colored tiled floor in a circle. They are dressed in various colorful clothing, including green, pink, yellow, and purple. The background is a plain white wall with a vertical green stripe. The children appear to be engaged in a group activity, possibly a presentation or a game.</p> </div> <p data-bbox="987 1142 1442 1174">Figura 3.6. Dinámica de presentación</p>
<i>Agrupamientos</i>	Gran grupo.

ACTIVIDAD 2	ASAMBLEA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS
<i>Objetivo</i>	Conseguir que el alumnado utilice su lenguaje oral para comunicarse con sus compañeros y aprendan a hablar en público.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y ambiente.
<i>Duración</i>	15 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En asamblea, expusimos las normas básicas (respeto del turno, levantar la mano para hablar, escuchar, etc.) que debían cumplir al estar en este tipo de agrupamiento. • Al no haber espacio suficiente en las aulas, utilizamos el bazar, un espacio amplio en el que los niños/as pudieron estar más cómodos (ver figura 3.7.). <div data-bbox="869 619 1565 1040" style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Figura 3.7. Asamblea de conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se había realizado previamente el proyecto “Cuidando la salud de los niños/as”, aprovechamos para recordar qué era lo que habían visto la semana anterior. • Utilizamos láminas en las que aparecían una gran variedad de entornos. • Realizamos una serie de preguntas para saber qué conocimientos tenían los alumnos/as y conocer sus intereses e inquietudes. Además, motivamos a nuestro alumnado respecto al interés surgido: los colores del reciclaje. Estas

	<p>preguntas se fueron adaptando a lo que iban respondiendo los niños/as. Algunas de ellas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién recuerda de qué hablamos el otro día en el paseo?, ¿qué vimos? - ¿Cómo es el lugar donde vives?, ¿Qué hay alrededor del colegio? - ¿Hay algo que no te gusta de tu entorno? ¿qué cambiarías?, ¿qué añadirías?, ¿qué crees que podrías hacer tú?, ¿y la escuela?, ¿y tu familia? - ¿Qué podemos hacer para cuidar nuestro medio ambiente?, ¿sabéis que es la contaminación? - ¿Dónde botáis (echáis) la basura? - ¿Habéis visto tachos (contenedores) de basura en vuestro entorno?, ¿de qué colores son?, ¿los has usado alguna vez? - ¿Habéis oído hablar del reciclaje? - ¿Y si ponemos contenedores de reciclaje en el aula aprenderemos a reciclar? - ¿Dónde colocaríamos nuestros tachitos (contenedores)? <ul style="list-style-type: none"> • Por último, pedimos a los niños/as que preguntaran a sus familias si sabían que era reciclar.
Agrupamientos	Gran grupo.

ACTIVIDAD 3	NUESTRO MEDIO AMBIENTE
<i>Objetivo</i>	Utilizar la expresión plástica para comunicar emociones, sentimientos y deseos.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	15 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En gran grupo, hablamos de cómo era nuestro entorno retomando las ideas surgidas en la asamblea y después explicamos la actividad. • En el aula de 5 años, utilizamos el dibujo libre como medio de expresión humana para que plasmasen su entorno cercano. A través del dibujo, observamos qué era lo que dibujaban y si tenían presente la basura que existía en su entorno. En las aulas de 3 y 4 años, coloreamos un dibujo sobre el medio ambiente (Ver Anexo V). En las figuras 3.8.y 3.9. se puede ver a un niño de 3 años coloreando el dibujo y a una niña de 5 años dibujando. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: center;">Figuras 3.8. y 3.9. Niños/as realizando la actividad</p>
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo. • Individual.


<i>ACTIVIDAD 4</i>	<i>APRENDEMOS EL VOCABULARIO DEL CUENTO</i>
<i>Objetivo</i>	Lograr que el alumnado adquiriera nuevo vocabulario gracias al lenguaje oral y escrito.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	10-15 min.
<i>Desarrollo</i>	Retomamos los conceptos que habían surgido en la asamblea y reforzamos los conceptos que iban a aparecer en el cuento: botar, tacho, reducir, reutilizar y reciclar.
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Individual en el aula de 5 años (ver figura 3.10.) como una actividad de escritura y lenguaje plástico. <div data-bbox="958 643 1469 1034" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Figura 3.10. Niña realizando la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupal en las aulas de 3 y 4 años de manera oral. Los niños/as expusieron sus opiniones sobre qué significaban las palabras y los compañeros/as que las desconocían, las aprendieron.

<i>ACTIVIDAD 5</i>	<i>CUENTO: "LA CIUDAD BOTONA"</i>
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que el alumnado sienta el gusto por la lectura. • Desarrollar la imaginación desde el mundo de la fantasía.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	10 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La organización del alumnado fue en gran grupo de forma que todos/as pudieran visualizar el cuento. Para la ocasión se diseñaron unas láminas con ilustraciones cercanas al alumnado y el formato elegido para su presentación fue el Kamishibai (ver figura 3.11.). <div data-bbox="871 624 1561 1086" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Figura 3.11. Representación del cuento</p>
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo.

ACTIVIDAD 6	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DEL CUENTO
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la comprensión de textos y la memoria. • Reconocer los colores del reciclaje y asociarlos con los residuos.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social, Matemáticas y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	15 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez que contamos el cuento, realizamos preguntas para comprobar el nivel de comprensión lectora del alumnado. • Como en el texto iban apareciendo los distintos colores del reciclaje y los residuos que había que depositar en cada uno de ellos, preparamos contenedores de goma eva y residuos de papel plastificado para que nos ayudaran a colocarlos en el contenedor indicado, al igual que hacía el mago Pachatata (ver figura 3.12.). <div data-bbox="925 715 1512 1165" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="949 1193 1480 1225">Figura 3.12. Niños/as realizando la actividad</p>
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo.



ACTIVIDAD 7	¿QUÉ ES ESO DE RECICLAR?
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que el alumnado asocie cada color con su tacho. • Reconocer objetos por el material del que están hechos.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social, Matemáticas y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	15-20 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzamos recordando en grupo grande las tres erres del reciclaje: reducir, reutilizar y reciclar. • Llevamos a clase una bolsa con residuos que los niños/as fácilmente reconocieron, ya que estaban presentes en su lonchera (almuerzo). Colocamos los tachitos de colores en la pizarra y les pedimos que nos ayudasen a echar cada uno de los residuos en el color que correspondía (ver figura 3.13.). Aprovechamos la ocasión para trabajar los materiales ya que observamos que muchos niños/as no sabían distinguir entre un objeto de plástico o uno de papel. Dejamos a los niños/as que experimentaran con los materiales para que así apreciaran su textura y su forma. Como refuerzo, colocamos entre todos/as los papeles plastificados debajo de cada tacho de basura. <div data-bbox="974 778 1456 1145" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="974 1177 1456 1209">Figura 3.13. Los tachitos y sus residuos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendimos la siguiente clasificación de los residuos sólidos: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Tachito negro</i>: En él se depositaban los desperdicios de comida, cáscaras de fruta y verduras, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tachito rojo</i>: En él se depositaban los envases de plástico. - <i>Tachito azul</i>: En él se depositaban el papel y el cartón. - <i>Tachito verde</i>: En él se depositaba el vidrio. - <i>Tachito amarillo</i>: En él se depositaban las latas. <ul style="list-style-type: none"> • Después, motivamos a los niños/as para que crearan su rincón de reciclaje en el aula (ver figura 3.14.). Les propusimos que hicieran adornos para el rincón de los tachitos y así facilitar a los niños/as un medio visual que les ayudara a relacionar el objeto con el color. Entregamos a cada niño/a un dibujo de un residuo para que lo colorease y cuando acababan lo colocaban debajo del color que correspondía. En el aula colocamos únicamente a tachito rojo, azul y negro ya que en la escuela no se generaba basura de latas ni de vidrio. <div data-bbox="931 576 1503 1010" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">Figura 3.14. El rincón de los tachitos en el aula de 3 años</p>
Agrupamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo. • Individual.

<i>ACTIVIDAD 8</i>	<i>FICHA SOBRE EL RECICLAJE (VER ANEXO VI)</i>
<i>Objetivo</i>	Lograr que el alumnado aprenda matemáticas de una forma lúdica y a su vez asocie cada residuo con su tachó.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social, Matemáticas y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	10-15 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzamos recordando los colores de los tachos y los residuos que se depositaban en cada uno de ellos. • En gran grupo, vimos los residuos que aparecían en la ficha y les preguntamos en que tachó lo depositarían. • Después, los niños/as asociaron los residuos con el contenedor (ver figura 3.15.). <div data-bbox="958 592 1476 986" style="text-align: center;">  </div> <p data-bbox="974 1018 1460 1050">Figura 3.15. Niño realizando la actividad</p>
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo. • Individual.

ACTIVIDAD 9	LA PATRULLA DEL RECICLAJE
<i>Objetivo</i>	Promover actitudes en el alumnado para que se responsabilice en la gestión de los residuos sólidos asumiendo compromisos ante sus compañeros/as.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	20 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none">• Los niños/as determinaron que no fuera sólo la maestra la que ayudara a los niños/as a saber donde debían depositar sus residuos, sino que ellos/as también querían asumir responsabilidades y se decidió crear una “Patrulla de reciclaje” (ver figura 3.16.). Cada día, dos niños/as eran los encargados de vigilar que todos sus compañeros/as estaban echando su basura en el contenedor adecuado. El momento principal era cuando los niños/as estaban comiendo su lonchera (almuerzo) ya que era cuando se generaba la mayor parte de los residuos. Además, tenían que ser responsables cuando se hacían otras actividades (recortar). <div data-bbox="1019 711 1413 1246" data-label="Image">A photograph showing two young children standing in a classroom. On the left is a girl with dark hair, wearing a bright yellow short-sleeved shirt and green pants. On the right is a boy wearing a blue t-shirt with a colorful graphic and blue pants. They are standing next to a grey recycling bin with a black lid. The background is a light-colored wall with a green baseboard.</div> <p data-bbox="954 1278 1476 1305">Figura 3.16. La primera patrulla de reciclaje</p>

	<ul style="list-style-type: none">• Los vigilantes llevaban una medalla con un tachito verde como distintivo de su tarea. Los primeros días ayudamos a los niños/as y conforme vimos que ya habían aprendido la clasificación de los residuos, les dejamos a ellos/as como encargados de vigilar que sus compañeros/as clasificaran bien.
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none">• Gran grupo.• En pareja.

ACTIVIDAD 10	TALLER DE RECICLAJE
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la creatividad de los discentes a través del lenguaje plástico y la expresión de emociones, sentimientos y deseos. • Conocer el uso que se le puede dar a los residuos generando en ellos una actitud de cuidado y respeto al medio ambiente. • Fomentar el trabajo cooperativo.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	30-60 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparamos diferentes objetos realizados con objetos reciclados para que vieran la cantidad de usos que se les puede dar a los residuos. Aprovechando que en el aula de cinco años se había animado a los familiares para que realizaran un objeto con material reciclado, los enseñamos al resto de las aulas. • Una vez repartido el material a cada niño/a, repasamos de qué material era cada objeto. • Dispusimos a los niños/as en grupos cooperativos para que se ayudaran entre ellos/as, compartieran los materiales comunes e interaccionasen. Posteriormente, creamos una manualidad con material reciclado. En las aulas de tres y cinco años se creó un rincón de pintura. • A continuación se muestran en las figuras de la 3.17 a la 3.22, las creaciones de los/as participantes. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: center;">Figuras 3.17. y 3.18. Aula de 3 años: Portalápices</p>



Figuras 3.19. y 3.20. Aula de 4 años: Títere de ratoncito





Figuras 3.21. y 3.22. Aula de 5 años: Coche de carreras



Agrupamientos

- Grupos cooperativos.
- Rincones.
- Individual.

<i>ACTIVIDAD 11</i>	<i>APRENDEMOS LA CANCIÓN DEL RECICLAJE</i>
<i>Objetivo</i>	Utilizar su expresión musical para comunicar sus emociones, sentimientos y deseos a través de una obra musical.
<i>Áreas implicadas</i>	15 min.
<i>Duración</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Desarrollo</i>	<p>En gran grupo, aprendimos y cantamos la canción que aparecía en el cuento: "La ciudad botona":</p> <p style="text-align: center;"> "Si quieres ayudar aprende a reciclar, aprende a reciclar. Tu amiga naturaleza enferma está, cuidala con esmero pues todos la queremos. Si quieres ayudar aprende a reciclar, Aprende a reciclar". </p>
<i>Agrupamientos</i>	Gran grupo.

ACTIVIDAD 12	VISITA A NARIHUALÁ
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar al alumnado su cultura (Tallán). • Lograr que los discentes aprecien su cultura como parte de su identidad personal y cultural. • Desarrollar actitudes de cuidado y respeto por el medio ambiente.
Áreas implicadas	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
Duración	2 horas.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Visita por grupos a las ruinas de Narihualá. En las figuras 3.23 y 3.24 se ve como el guía nos explicó a la entrada del museo en qué iba a consistir la visita, y a la derecha se muestra un momento de la visita de los niños/as del aula de 4 años. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: center;">Figuras 3.23. y 3.24. Visita a Narihualá</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como actividad complementaria a la visita, observamos nuestro entorno para que los niños/as viesen como la basura estaba presente en las inmediaciones de su población, y recogimos los residuos que se iban generando durante la visita, para posteriormente depositarlos en los contenedores correspondientes.

	<ul style="list-style-type: none">• Una vez en el aula, realizamos preguntas a los niños/as sobre el interés despertado por la visita y por los aspectos que habían aprendido y que más les habían llamado la atención.
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none">• La agrupación de los niños/as fue por aulas y contamos con la presencia de un guía. Además, las mamás de tres años nos acompañaron durante el recorrido para evitar accidentes.

ACTIVIDAD 13	FICHA: IDENTIFICAMOS CONDUCTAS CORRECTAS E INCORRECTAS (VER ANEXO VII)
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que el alumnado aprenda matemáticas de una forma lúdica. • Aprender a trabajar en grupos cooperativos.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social, Matemáticas y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	15-20 min.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar, vimos en gran grupo qué acción se estaba realizando en cada una de las imágenes. • En segundo lugar, explicamos a los niños/as que tenían que rodear y colorear, sólo aquellas conductas que ellos/as considerasen que eran correctas y tachar las que eran incorrectas. • En tercer lugar, les dijimos que tenían que llegar un acuerdo los integrantes del grupo cooperativo y que cada uno de ellos/as tenía que exponer sus razones para defender la elección de una u otra acción. • En cuarto lugar, los grupos realizaron la tarea (ver figuras 3.25. y 3.26). <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px;">   </div> <p style="text-align: center;">Figuras 3.25. y 3.26. Niños/as realizando la actividad</p>
<i>Agrupamientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo. • Grupos cooperativos.

ACTIVIDAD 14	REDACTAR CARTA EMAÚS (VER ANEXO VIII)
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar al alumnado qué es una carta y cuál es su finalidad. • Desarrollar la competencia de producción de textos.
Áreas implicadas	Comunicación y Personal social.
Duración	15-20 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Consideramos importante que se diera una implicación por parte de la Comunidad Águilas de Emaús, organización encargada de la institución educativa, para que recogiera quincenalmente los residuos de reciclaje que se generaban en la escuela. Para eso, enseñamos a los niños/as de cinco años qué era una carta y qué finalidad tenía y les animamos a escribir una solicitando un compromiso de la organización con los niños/as de la escuela (ver figuras 3.28. y 3.29). Esta actividad se llevó a cabo en el aula de 5 años, pero se involucró al resto de clases, recogiendo firmas de todos los niños/as e informándoles de lo que habían hecho los alumnos/as de 5 años. Finalmente, se eligió la carta de una niña (ver figura 3.27) y se entregó personalmente al encargado de la organización.

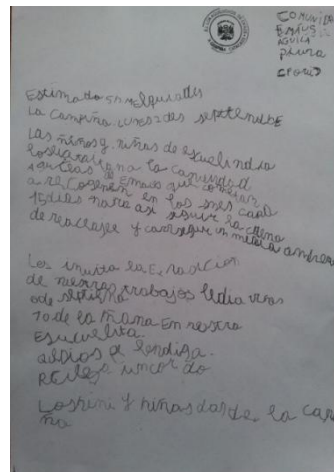




Figura 3.27. Carta redactada



Figuras 3.28. y 3.29. Niñas realizando la actividad

Agrupamientos

- Gran grupo.
- Individual.

ACTIVIDAD 15	HACEMOS UN MURAL
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar que a través de la expresión plástica desarrollen su creatividad y aprecien el arte como medio de expresión humana. • Fomentar el trabajo cooperativo.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	30 min.
<i>Desarrollo</i>	<p>Con motivo de la exposición del proyecto, realizamos murales acerca del cuidado y respeto del medio ambiente. Dispusimos a los niños/as en grupos cooperativos.</p> <p>En las figuras de la 3.30 a la 3.35. se muestra como los/as participantes de las tres aulas realizaron la actividad.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>

Figuras 3.30. y 3.31. Niños/as realizando la actividad: Aula de 5 años



Figuras 3.32. y 3.33. Niños/as realizando la actividad: Aula de 4 años



Figuras 3.34. y 3.35. Niña realizando la actividad y mural del aula de 3 años

Agrupamientos

Grupos cooperativos.

ACTIVIDAD 16	¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO?
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none">• Conseguir que el alumnado utilice su expresión plástica para comunicar sus emociones, sentimientos y deseos.• Utilizar el lenguaje oral para comunicar opiniones.
<i>Áreas implicadas</i>	Comunicación, Personal social y Ciencia y Ambiente.
<i>Duración</i>	<ul style="list-style-type: none">• 30 min. (aula 5 años).• 10-15 min. (aulas de 3 y 4 años).
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none">• En el aula de 5 años pedimos a los niños/as que nos hicieran un dibujo libre de lo que más les había gustado del proyecto (ver figura 3.36). <div data-bbox="842 695 1594 1230" data-label="Image">A hand-drawn illustration on a light-colored background. At the top, the text "LO QUE MAS ME HA GUSTADO" is written in capital letters. Below the text, there are several small, colorful drawings: four bottles of different colors (orange, brown, green, yellow) and a house with a striped roof and a blue door. In the foreground, there is a person with long hair, wearing a yellow shirt and green pants, standing next to the house.</div>

Figura 3.36. Dibujo aula de 5 años

- En las aulas de 3 y 4 años, creamos una tabla en la que mostraban todas las actividades que se habían realizado y ellos/as nos tenían que decir cuál era la que más y la que menos les había gustado y el motivo (ver figura 3.37.).



		
ASAMBLEA	10	18
SUENTO		28
LOS TACHITOS		28
FICHA UNIR		28
TÍTERE		28
FICHA BIEN / MAL		28
NARIHUALA		28
FICHA COLOREAR		28

Figura 3.37. Evaluación grupal: Aula de 4 años

- Para finalizar, realizamos una evaluación conjunta en asamblea, en la que recogimos las impresiones de los niños/as y de las maestras del proyecto llevado a cabo.

Agrupamientos

- Gran grupo e individual (aula de cinco años).
- Gran grupo (aulas de tres y cuatro años).

ACTIVIDAD 17	<p style="text-align: center;"><i>EXPOSICIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA GOMER LLACCTA (ALDEA VERDE):</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“LA MAGIA DEL RECICLAJE”</i></p>
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. • Promover la concienciación de las familias con respecto al medio ambiente. • Difundir el proyecto a la comunidad.
<i>Duración</i>	30 min.
<i>Desarrollo</i>	<p>Como actividad final y de difusión, se invitó a los padres y madres de los niños/as, a las autoridades pertinentes y a la comunidad en general a una jornada de puertas abiertas para que viesen la labor realizada en la escuela y así conseguir una progresiva concienciación de la sociedad en el cuidado y respeto del medio ambiente. Se expusieron los trabajos realizados por los niños/as en el taller de reciclaje y fotografías de las actividades desarrolladas en las distintas aulas, así como los murales que se habían realizado en las aulas.</p> <p>Se explicó a los asistentes qué era lo que se había hecho a lo largo de este proyecto, su finalidad y se pidió que comenzaran con el reciclaje en sus hogares.</p> <p>En las figuras 3.38. y 3.39. se muestra el apoyo recibido por parte de las familias y su implicación en el proyecto.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: center;">Figuras 3.38. y 3.39. Exposición a las familias</p>

3.5. Guion observacional: Instrumentos de recogida y análisis de datos

En este apartado, se exponen los sistemas e instrumentos de recogida y análisis de datos que utilizamos para la evaluación (inicial, procesual y final) del proyecto. Esta información sirvió para mejorar e ir adaptando las situaciones didácticas a las necesidades detectadas en el alumnado y para hacer una evaluación final de los logros conseguidos con el proyecto.

Tal y como recoge el DCN de EBR (2009) la evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico permanente que permite observar, recoger y analizar información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado. Además, se caracteriza por ser integral, continua, sistemática, participativa y flexible.

Siguiendo estas indicaciones, adoptamos medidas de evaluación para cada uno de los agentes implicados en el desarrollo del proyecto, tal y como se recoge en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Listado de instrumentos de recogida y análisis de datos

AGENTE	INTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Plantillas de observación • Listas de cotejo • Evaluación del proyecto
Investigadora (en rol docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de clase • Plantilla para evaluar la labor de la investigadora, en rol docente • Fotografías • Vídeos • Pruebas documentales
Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario

En primer lugar, mostramos los instrumentos que se diseñaron para *evaluar al alumnado*:

1. *Plantillas de observación para el alumnado (Ver Anexo IX).*

- a) *Descripción:* Recopilación de información acerca de aquellos aspectos didácticos que habíamos observado en el alumnado

durante el desarrollo de la UDI. A su vez, anotamos en el cuadro de observaciones las dificultades observadas en los discentes en la realización de las actividades propuestas, y reforzamos estos aspectos en sesiones posteriores.

b) *Objetivo*: Registrar a través de la plantilla de observación aspectos didácticos que han acontecido durante el desarrollo del proyecto.

c) *Aplicación*: Durante el experimento.

2. *Listas de cotejo para el alumnado (Ver Anexo X)*

a) *Descripción*: La lista de cotejo sirvió para evaluar los logros conseguidos o competencias alcanzadas por los alumnos/as en las cuatro áreas del currículo (dimensión curricular).

b) *Objetivos*:

- Evaluar los logros conseguidos por el alumnado en relación a los contenidos del currículo implicados en el proyecto.
- Valorar el alcance del grado de desarrollo de las competencias en las cuatro áreas del currículo.

c) *Aplicación*: Una vez acabado el proyecto.

3. *Evaluación del proyecto del alumnado:*

a) *Descripción*: En el aula de 5 años, pedimos a los niños/as que nos hicieran un dibujo libre de lo que más les había gustado del proyecto (ver figura 3.36.), y para las aulas de 3 y 4 años, se diseñó una tabla en la que se nombraban todas las actividades

que se habían realizado y ellos/as nos dijeron cual les habían gustado más/menos y el motivo (ver figura 3.37.).

b) *Objetivos:*

- Recabar información del alumnado acerca de las actividades que han resultado más y menos motivadoras.
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos de cara a proponer propuestas de mejora para otros proyectos.

c) *Aplicación:* Penúltima actividad de la UDI.

En segundo lugar, para la *evaluación de la actuación de la investigadora (en rol docente)* se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación:

1. *Diario de clase:*

a) *Descripción:* Informe redactado por la investigadora, que recogía día a día el desarrollo del experimento y en el que se incluyeron las impresiones, hechos, observaciones, interpretaciones, reflexiones, etc. vividos a lo largo del proceso.

b) *Objetivos:*

- Reflejar los hechos más representativos sucedidos en el día a día.
- Reflexionar y dar significado a esos hechos.
- Revisar la acción docente de la investigadora.

c) *Aplicación:* Diariamente durante el desarrollo del proyecto.

2. *Plantilla para evaluar la labor de la investigadora (en rol docente) (Ver Anexo XI).*

a) *Descripción:* Se registraron los ítems de evaluación de la UDI y de nuestra actuación como docente.

b) *Objetivos:*

- Evaluar la UDI a través de los ítems.
- Reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades del proyecto.
- Analizar nuestro papel como docente.
- Establecer propuestas de mejora.

c) *Aplicación:* Una vez haya terminado el proyecto.

3. *Fotografías:*

a) *Descripción:* Fotografías tomadas a lo largo del desarrollo del experimento, en las distintas situaciones didácticas propuestas.

b) *Objetivo:* Mostrar a través de una fotografía una situación que ilustra y explica lo que a veces no se puede expresar con palabras.

c) *Aplicación:* En el análisis del experimento.

4. *Vídeos:*

a) *Descripción:* Grabaciones de video realizadas durante el experimento a los niños/niñas.

- b) *Objetivo*: Visualizar una y otra vez la situación didáctica grabada para analizar con detenimiento los aspectos más relevantes de la situación didáctica.
- c) *Aplicación*: En el análisis del experimento.

5. *Pruebas documentales*:

- a) *Descripción*: Recogida de los trabajos realizados por los niños/as durante el experimento.
- b) *Objetivo*: Recoger los trabajos realizados por los discentes para su posterior análisis.
- c) *Aplicación*: Una vez finalizó el experimento.

Por último, para la *evaluación por parte del equipo docente de la escuela*, se utilizó un cuestionario (Ver Anexo XII).

1. *Descripción*: Las maestras respondieron a una serie de preguntas acerca de la adecuación o no de los conocimientos y de las actividades al entorno y a las características del alumnado, así como la labor de la investigadora, en rol docente.

2. *Objetivos*:

- a) Conocer la valoración del proyecto de innovación educativa por parte de las maestras y la actuación de la investigadora, en rol docente.
- b) Reflexionar acerca de la adecuación o no del proyecto al contexto en el que se ha puesto en práctica.

3. *Aplicación*: Una vez acabado el proyecto, entregamos a las maestras el cuestionario.

3.7. Estrategias: Transversalidad

Tal y como se explicita en el DCN de EBR (2009, 35) del Ministerio de Educación de Perú:

“Los temas transversales constituyen una respuesta a los problemas coyunturales de trascendencia que afectan a la sociedad y que demandan a la educación una atención prioritaria y permanente. Tienen como finalidad promover el análisis y reflexión de los problemas sociales, ambientales y de relación personal en la realidad local, regional, nacional y mundial, para que los estudiantes identifiquen las causas así como los obstáculos que impiden la solución justa de estos problemas. Mediante el desarrollo de actitudes y valores se espera que los estudiantes reflexionen y elaboren sus propios juicios ante dichos problemas y sean capaces de adoptar frente a ellos, comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos. De esta manera, el trabajo con los temas transversales, contribuirá a la formación de personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad y participar en su mejoramiento y transformación”.

En nuestro proyecto, trabajamos los siguientes temas transversales del DCN de la EBR (2009):

- *Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental*: Decidimos trabajar este tema ya que en el entorno en el que vivían los/as participantes, existía una cantidad enorme de residuos y era necesario generar en ellos actitudes de cuidado y respeto hacia su medio ambiente. Además, en el ciclo de 3 a 6 años, el niño/a desarrolla la afectividad por la naturaleza y es en el medio ambiente, donde se va a desarrollar, donde va a empezar a relacionarse, etc.

- *Educación en valores o formación ética:* Partiendo de la idea de que la escuela tiene diferentes funciones sociales (enseñar, educar en valores, construir conocimientos, formar ciudadanos/as competentes, tolerantes, democráticos, etc.) que van a contribuir a que el niño/a se integre en la sociedad, se sienta parte de ella y aprenda las normas, sus deberes y la forma de colaborar en pro de un bien común, creímos conveniente trabajar para que fueran los propios ciudadanos/as los que lucharan por tener un medio ambiente limpio, y viesen la necesidad de empezar con el reciclaje en sus casas.

Del Proyecto Curricular Regional de la EBR de la región de Piura (2008) se incorporó el siguiente tema:

- *Cultura Ecológica y Ciudadanía Ambiental:* Queríamos conseguir que nuestro alumnado fuera consciente de la importancia del medio ambiente y para ello, con el experimento, les ayudamos a desarrollar capacidades, conocimientos, actitudes, motivaciones y competencias para que contribuyeran de forma individual y colectiva, en la resolución de problemas ambientales. Los rasgos del perfil que queríamos desarrollar eran:
 - Manifiesta amor por la naturaleza.
 - Es responsable en el uso del medio ambiente.
 - Participa en acciones de cuidado del ambiente: Promueve el reciclaje.
 - Conoce la ecología regional.
 - Respeta normas ambientales.
 - Es crítico/a y reflexivo/a.
 - Promueve el consumo de productos ecológicos.

4. RESULTADOS Y DISCUSION

En este epígrafe, se recogen los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, correspondientes al análisis de las cuatro dimensiones de estudio planteadas por la investigadora. Para ello, se tuvo en cuenta la totalidad de la muestra, es decir, 92 niños y niñas de E.I.: 32 niños/as de 3 años, 28 niños/as de 4 años y 32 niños/as de 5 años.

En el Anexo XIII se encuentra la lista de indicadores y variables y un resumen de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones.

A continuación, se muestra el análisis y la discusión de los resultados a partir de las variables de cada indicador, en cada una de las dimensiones de estudio, y son:

4.1. Dimensión psicosocial

En primer lugar, con relación a los mecanismos de defensa señalados por el Psicoanálisis: *si afectan o no a la forma en la que los niños y niñas abordaron las situaciones didácticas dentro del proyecto*, no se encontró ninguna evidencia del uso de estos mecanismos (*regresión, proyección y sublimación*), siendo la participación de los niños/s activa y directa. Por ello, consideramos que el desarrollo de un proyecto en el marco del ABP, representó una posibilidad educativa de evitar una tendencia hacia la evasión a la hora de afrontar tareas, simples o complejas, que puedan representarles una novedad.

En segundo lugar, en cuanto al estilo de trabajo por parte de los docentes (trabajo por ensayo-error como conducta aprendida; o trabajo por repetición) evidenciamos que:

- La mayor incidencia del mecanismo ensayo-error se produjo en las situaciones didácticas planteadas para el trabajo del Área de las matemáticas (ver figura 4.6.).

- En cuanto al trabajo por repetición de lo que dice el docente, constatamos que el 100% de los niños/as aprendían de esta manera (estaban acostumbrados a transcribir todo lo que escribía la profesora en la pizarra) debido al modelo transmisivo que se utilizaba en la escuela.

Consideramos que estos resultados nos muestran la influencia del modelo transmisivo que se seguía en la escuela, ya que los aprendizajes de los niños/as eran un resultado de un proceso de adaptación a dicho modelo y su respuesta, iba a determinar su consolidación o extinción. Por otro lado, el alumnado aprendía por repetición de lo que decía la maestra: ella tenía el saber y ellos/as eran los receptores del mismo. En el modelo ABP, esto representa que, aunque por lo general el alumnado venía de rutinas de no participación activa en el aprendizaje, el proyecto dinamizó esta otra forma de participar, como una ventaja en los entornos de enseñanza tradicional y de modelos pasivos de aprendizaje.

En tercer lugar, partiendo de la idea de que el aprendizaje depende de las capacidades de obtención del conocimiento que el niño/a posee en cada momento del desarrollo (*Teoría del Conocimiento Piagetiana o Epistemología Genética: Construcción del conocimiento en estadios*), hemos querido probar si el modelo transmisivo que se seguía en la escuela, influía o no en el modo en el que los niños/as construían su conocimiento (aprendizaje por acumulación de conocimientos/aprendizaje por construcción). Los resultados fueron:

- En el 100 % de los casos, el modelo de aprendizaje era por acumulación de conocimientos. Esto indica, que el modelo transmisivo que se llevaba a cabo en la institución escolar influía en la construcción del conocimiento.
- La estructura jerárquica que se establecía entre docente y alumno/a impedía que este fuera un miembro activo de su proceso de E-A, de esta forma la expresión a nivel de modelo educativo de esta interrelación, era el modelo transmisivo presente en la institución educativa, el cual

consideraba al docente como poseedor del saber y al alumno/a como receptor del mismo.

- Una vez acabado el proyecto, pudimos comprobar que los discentes habían adquirido los conocimientos esperados y asimismo, alcanzaron un aprendizaje en equilibrio entre asimilación y acomodación.

A la vista de estos resultados, podemos afirmar que el modelo de enseñanza influye en la forma en la que los discentes construyen el conocimiento, y que el uso del ABP, sirvió para que los docentes vieran que, a través del uso de metodologías alternativas, se puede cambiar el modelo de enseñanza y por consiguiente pasar de un modelo transmisivo a uno constructivo, en el que el saber se construye entre todos/as y el docente es el encargado de garantizar el método para alcanzar el conocimiento.

En cuarto lugar, a través de la *Teoría Sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotski*, quisimos constatar la influencia que tiene la interacción social en el desarrollo cognitivo del discente. Esta teoría nos sirvió para evidenciar cómo la guía del adulto contribuyó al desarrollo de la ZDP de nuestro alumnado, obteniéndose los siguientes resultados:

- La guía y el acompañamiento del docente en el proceso de aprendizaje, incidió en la adquisición de conocimientos e hizo consciente al alumno/a de su implicación en el mismo.
- En la etapa de E.I. es muy importante que el alumno/a comprenda la instrucción para que pueda llevar a cabo la situación didáctica propuesta por el docente, y en nuestro experimento, hemos podido comprobar cómo la repetición y reformulación de las instrucciones del adulto, ayudó al alumnado en la comprensión de la tarea.
- En un primer momento, presentamos a los niños/as imágenes de objetos (bits de inteligencia) para que ellos/as nos dijeran en que contenedor había que depositarlo, pero en el momento en que ellos/as tuvieron que llevarlo a la práctica nos dimos cuenta que la mayoría de los niños/as no

sabían distinguir entre un objeto de plástico, de metal o de papel. Debido a esto, al día siguiente llevamos a la escuela objetos fácilmente reconocibles por los niños/as para que asociaran esos objetos al material del que estaba hecho. Con esto conseguimos que los niños/as supieran donde debían depositar su basura y a su vez aprendieran características de los objetos que estaban presentes en su día a día. Esto nos lleva a afirmar que el uso de imágenes y de objetos de distintos materiales (plástico, papel, vidrio, metal) favoreció la comprensión de la tarea y ayudó a que los niños/as formasen imágenes mentales acerca de un objeto o hecho.

Con la utilización del método de ABP, conseguimos que el discente adquiriera conciencia de la necesidad de su implicación en su aprendizaje gracias al papel de guía y acompañante del docente y a su vez, incidimos en la ZDP del alumnado en las distintas situaciones didácticas planteadas.

En quinto lugar, la *Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak* nos permitió comprobar si el método de TPP podía o no ser útil para conseguir que nuestro alumnado aprendiera significativamente. Nuestro objetivo fue lograr que nuestro alumnado incorporase de manera no literal los nuevos conocimientos a los que ya se poseía y que realizara un esfuerzo intencionado para relacionarlos. Para ello, favorecimos el aprendizaje acercando experiencias y objetos cercanos a los discentes, y retomamos la clase recordando lo visto el día anterior.

Una vez analizada la variable de estudio, *aprendizaje significativo/no aprendizaje significativo*, podemos afirmar que sí es viable el logro del aprendizaje significativo a partir del ABP. Además, se ha evidenciado que los discentes aprendieron significativamente a lo largo del proyecto ya que adquirieron nuevos hábitos de gestión de residuos, aprendieron, utilizaron e integraron el nuevo vocabulario de manera refleja en los que poseía de antemano.

Nuestra conclusión es que la utilización del ABP en el experimento, supuso un paso para dejar atrás el modelo transmisivo y avanzar hacia un modelo de

construcción del conocimiento. El personal docente conoció otra forma de actuar y vio como el alumnado podía aprender de otra manera, siendo él partícipe de su aprendizaje.

En sexto lugar, identificaremos aspectos encontrados en los resultados que obedecen más a un componente de personalidad que a la pauta de intervención con el método de TPP. Una de las principales variables analizadas, a la hora de plantear la pauta de intervención con el método de ABP, era la personalidad. Los resultados nos muestran que, independientemente del tipo de personalidad de los/as participantes en el experimento, el trabajo mediante el método de ABP se puede llevar a cabo.

Al respecto, Sanz de Acedo (2005, 472) señala que la personalidad *“es un repertorio de conductas, que expresan en cada individuo, la integración singular de sus características cognitivas, afectivas y sociales, que son reconocidas por él mismo y por los demás como una individualidad autónoma y constante”*. Partiendo de esta definición, observamos y registramos cómo se habían comportado los niños/as en las distintas propuestas, y cómo la personalidad propia hacía que su comportamiento fuera asumido por sus compañeros/as como una individualidad. En la actividad de la asamblea (parte del método), los niños/as pudieron expresar sus sentimientos y pensamientos abiertamente y sentirse escuchados y respetados por sus iguales, mostrándose tal y como eran.

Mediante al experimento, se quiso constatar si las producciones, como la implicación y compromiso de los participantes con el proyecto, estaban o no influenciadas por el tipo de personalidad, y si ésta obedecía únicamente al componente genético (como señala el Psicoanálisis). Los indicios nos muestran que, como señalan los teóricos del aprendizaje y humanistas, las producciones se vieron influenciadas por la interacción de la herencia y el ambiente.

Nuestra conclusión es que el tipo de personalidad influyó en las producciones a nivel de: formas de participación y actividades de clase (dibujos), a partir de la herencia y el contexto, pero esto no implicó dificultades para el desarrollo del ABP.

En séptimo lugar, gracias a la *Teoría de los estadios de Lowenfeld* analizamos la *influencia de las etapas del desarrollo de la capacidad creadora en las producciones de los participantes durante el experimento*. Viadel (1988) explica que Lowenfeld, considera el desarrollo como el progreso natural que tiene como destino el realismo en la representación de la realidad. Partiendo de esta idea, analizamos algunas de las producciones de los/as participantes.

En la figura 4.1., se muestra el trabajo de una niña del aula de 3 años y se observa que no existe relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado, pero al encontrarse en el nivel del garabateo con nombre (etapa garabateo), la niña empleó los colores de forma más exploratoria, en este caso el color morado y el negro para dar un significado específico al dibujo.



Figura 4.1. Coloreado de una niña de 3 años

En la figura 4.2., el niño se encuentra en la etapa preesquemática, es decir, relaciona el color elegido para pintar un objeto con el objeto representado. En este caso, el discente utilizó los colores como reflejo de lo que ve en su entorno, dándole un aire realista a su dibujo. Además, el niño fue capaz de reproducir su nombre.



Figura 4.2. Coloreado de un niño de 4 años

En la figura 4.3.¹ se muestra el dibujo de un niño de 5 años. En ella se observa que el discente se encuentra en la etapa preesquemática ya que ha dejado atrás el garabateo y ya elabora y compone una imagen relacionada con el mundo que le rodea.



Figura 4.3. Actividad: “Nuestro medio ambiente”

¹Aunque en la figura aparecen otros aspectos que podrían ser analizados (principio de la línea de base), no los recogemos en este trabajo por no ser objeto de este estudio.

El análisis de las producciones evidencia que si existe influencia de las etapas del desarrollo de la capacidad creadora, ya que en el aula de 3 años se encontraban en la etapa del garabateo (emplean los colores de forma exploratoria, los colores dan un significado a lo que dibujan) y en las aulas de 4 y 5 años en la etapa preesquemática (relacionan el color elegido con el objeto representado como reflejo de lo que ven en su entorno, dándole un aire realista a su dibujo).

Consideramos que el método de TPP, fue un medio para incidir en la capacidad creadora de nuestro alumnado ya que permitió crear espacios donde el lenguaje plástico estuvo presente, y así contribuimos al desarrollo integral de los discentes.

En octavo lugar, vamos a analizar cómo incidieron las situaciones didácticas planteadas a lo largo del experimento en el desarrollo de nuestro alumnado a nivel psicomotor, del lenguaje, de la inteligencia y afectivo-social.

Con relación al *desarrollo psicomotor*, cabe decir que conseguimos desarrollarlo gracias a las propuestas de la UDI: taller de reciclaje, dibujo libre, producción de textos, etc. y además los discentes dinamizaron las capacidades de coordinación de músculos mayores y menores y óculo-manual, ya desarrolladas a través del contexto general del aprendizaje.

En este marco, se puede entender que las situaciones que se plantean gracias al uso del ABP, pueden influir en el desarrollo psicomotor de los/as participantes ya que permite la integración de todas las áreas.

En cuanto al *desarrollo de la inteligencia*, hemos evidenciado que los rasgos del pensamiento preoperatorio de los niños/as les impidieron dar razonamientos y explicaciones a los porqués que se les plantearon en el experimento a los/as participantes, pudiendo observar los siguientes:

- *Egocentrismo*. En la actividad “*Asamblea de conocimientos previos*”, hablamos de qué podríamos hacer nosotros para tener un medio ambiente limpio y uno de los participantes dijo “quemar basura”, en ese momento la investigadora, en rol docente, preguntó al resto si creían que

tenía razón y la mayoría dijo que eso era malo para el medio ambiente. Pese a explicarle las razones por las que quemar basuras daña al medio ambiente, el niño continuó pensando que él tenía razón.

- *Artificialismo*: Mostramos bits de inteligencia en los que aparecían diferentes medios ambientes, queríamos conseguir que los discentes aprendieran cuáles eran los elementos naturales (montañas, ríos, etc.) y cuáles eran elementos artificiales (carreteras, casas, etc.). Los participantes mostraron dificultades para distinguir lo que era natural o lo que se debía a la acción del hombre.

En E.I. los rasgos del pensamiento preoperatorio (egocentrismo, centración, artificialismo, etc.) señalados por Piaget, suponen una participación limitada ya que no les permiten diferenciar otros puntos de vista, comportamientos voluntarios o involuntarios. Además, no cuentan con suficiente autonomía ni muchos conocimientos ya que están en un período de maduración. Esto implica que tendremos que promover formas de participación acordes a la edad y a la etapa en las que se van a desarrollar, para así adecuar las situaciones didácticas al contexto general de aprendizaje. Así como, crear ambientes de aprendizaje atractivos intentando llamar la atención del alumnado, remover su curiosidad, estimular su participación e incitar a la actividad. Es importante tener en cuenta que cuando hablamos de promover la participación en el aula, es necesario que el docente asuma el papel de guía y acompañante.

En relación a este punto, cabe decir que el uso del método de TPP, incidió en el desarrollo integral de los discentes ya que las situaciones didácticas planteadas se adaptaron, no sólo a las características propias de la edad y al contexto sino también a los distintos ritmos de aprendizaje.

Con relación al *desarrollo del lenguaje* obtuvimos los siguientes resultados:

- *Adquisición/no adquisición de vocabulario nuevo*. Los niños/as adquirieron nuevo vocabulario (reciclar, reutilizar, reducir, etc.) gracias al

cuento y a las situaciones didácticas propuestas por la investigadora, en rol docente.

En las aulas de 3 y 4 años, se trabajó el vocabulario en asamblea y se instó a los discentes a que pensaran cual podía ser su significado.

En el aula de 5 años, pedimos a los niños/as que reprodujeran las palabras y que hiciesen un dibujo (ver figura 4.4.), de esta forma comprobamos el nivel de lectoescritura de los alumnos/as, desarrollamos el lenguaje artístico y favorecimos la utilización del vocabulario nuevo y su aplicación en el contexto.

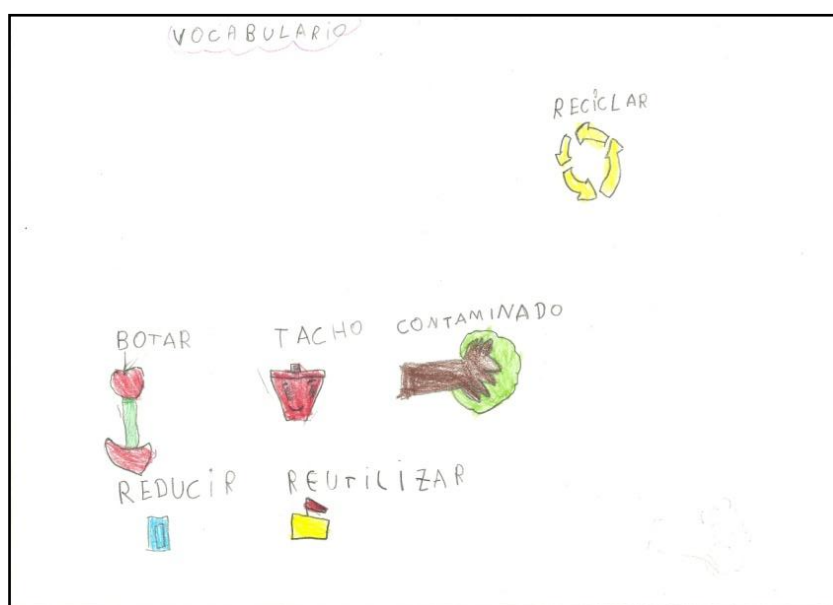


Figura 4.4. Actividad “Aprendemos el vocabulario del cuento”

- *Utilización/ o no de un vocabulario amplio:* Los discentes usaron a lo largo del proyecto el vocabulario nuevo y lo incorporaron a su día a día, dándose un aprendizaje significativo.
- *Uso del lenguaje como medio de comunicación:* El alumnado utilizó el diálogo y el lenguaje como medio de comunicación entre las personas,

en las diferentes situaciones didácticas propuestas y en los agrupamientos (gran grupo, grupos cooperativos y pequeño grupo). Gracias a esto, el alumnado expresó sus intereses, emociones, sentimientos, vivencias, etc. a sus compañeros/as tomando conciencia de lo importante que es mantener normas sociales (respeto del turno, escuchar, etc.) cuando un compañero/a está hablando.

Nuestra conclusión es que el método de TPP, permitió a los/as participantes expresarse y compartir ideas, vivencias, sentimientos, etc. acerca de ellos mismos/as y del mundo que les rodeaba, influyendo por consiguiente en la manera en que los discentes iban a construir el conocimiento y en el aprender significativo.

En relación a la incidencia del experimento en el *desarrollo afectivo-social*, obtuvimos los siguientes resultados:

- *Desarrollo de la autoestima:* La investigadora, en rol de docente, consiguió motivar a los/as participantes, consiguiendo en ellos una mayor seguridad a la hora de realizar las tareas y dotándoles de herramientas y estrategias para enfrentarse con éxito a la misma. Debido a esto, podemos concluir que la motivación dinamizada durante el experimento, incidió en la confianza del alumnado y por consiguiente aumentó su autoestima.

Cabe decir, que la escasa motivación que recibía el alumnado en la familia, no reforzaba el desarrollo afectivo trabajado en la escuela.

- *Nivel de socialización de los participantes:* Hemos constatado que el nivel de socialización entre pares aumentó debido a la distribución espacial propuesta por la investigadora, en rol de docente, ya que se establecieron nuevas relaciones y vínculos que la anterior distribución impedía. A su vez, los agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo y grupos cooperativos) en los que se llevaron a cabo las situaciones didácticas (taller de reciclaje, asamblea, hacemos un mural) permitieron a los discentes experimentar una forma diferente de relación entre

pares y con el docente, aspecto valorado de forma muy positiva no solo por las maestras sino también por los/as participantes.

- *Figuras de apego*: La figura de apego de los niños/as era la madre ya que era la que ejercía el papel de acompañar al niño/a en su proceso de E-A y ayudaba al niño/a en las tareas, salvo en los casos en los que la situación familiar lo impedía (familias analfabetas, excesivo número de hijos/as, etc.).

Nuestra conclusión es que el método de TPP, motivó no sólo a los/as participantes sino también a las docentes y a las familias y permitió organizar espacios y tiempos donde compartir experiencias y enriquecer las relaciones entre iguales.

En cuanto al *estado de madurez de los/as participantes*, Piaget señala que la edad es un indicador aproximado del momento en el que se puede alcanzar la madurez en cada estadio y que los factores ambientales también van a incidir en el desarrollo de la inteligencia.

Por un lado, el experimento nos permitió determinar diferentes estados de madurez en los niños/as, lo cual supuso encontrarnos con diferentes ritmos de aprendizaje y la necesidad de la adecuación del proyecto a ellos para trabajar integralmente y desde la inclusión.

Por otro lado, encontramos indicadores de la pertenencia al estadio de las operaciones concretas en los/as participantes, ya que se observó la presencia del egocentrismo y del artificialismo

Esto nos lleva a decir, que el estado de madurez no fue un impedimento para trabajar con el método de TPP, siempre y cuando se abra la gama de actividades dentro del mismo, que dé oportunidad para: distintos estados de madurez, distintas personalidades, distintos ritmos de aprendizaje, y distintas fases de socialización.

Por último, en relación a las *implicaciones del proyecto en el desarrollo integral de los niños y niñas*, cabe decir que trabajar en el marco del ABP permitió la integración de las cuatro áreas del currículo, incidiendo en el

desarrollo general de los/as participantes y dotándoles de competencias que les permitieron desenvolverse en su día a día. Además, preparamos a los niños/as para comprender e intervenir en su medio de una forma abierta, despertando en los discentes la curiosidad y ofreciéndoles estrategias para cambiar la forma en que construían el conocimiento.

Desde el punto de vista de la teleología de la educación, que busca el desarrollo integral de las capacidades específicamente humanas (García, 1981) entendemos que el ABP fue un método pertinente para la consecución de este fin ya que permitió trabajar de un modo integral las áreas que marca la legislación y contribuyó al desarrollo del alumnado.

4.2. Dimensión pedagógica

Con relación a la *gestión curricular a partir del proyecto: contenidos trabajados*, podemos decir que se integraron las cuatro áreas del currículo bajo el principio metodológico de la globalización (propio del ABP), tal y como se muestra en los resultados y discusión por áreas.

En primer lugar, en el *área Comunicación* quisimos contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas, tal y como señala el DCN (2009), para que nuestro alumnado las aprendiera y utilizara en su interrelación con los demás. Los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:

- La actividad “*Asamblea de conocimientos previos*” dio voz a los niños/as para que mostraran cuáles eran sus intereses e inquietudes, pero necesitó de la guía e intervención de la investigadora, en rol docente, ya que nunca habían trabajado en este tipo de agrupamiento.
- La animación a la lectura resultó muy motivadora y los niños/as disfrutaron durante el cuento y estuvieron atentos/as a todo lo que acontecía en él.

- El formato elegido para presentar el cuento (Kamishibai) resultó muy motivador y suscitó el interés en el alumnado.
- En el aula de 3 años fue necesaria una adaptación temporal del cuento para mantener la atención de los niños/as.
- El nivel de comprensión lectora fue alto en 4 y 5 años, pero en 3 años, fue necesaria la intervención del adulto.
- La producción de textos se realizó únicamente en el aula de 5 años, ya que en 3 y 4 años no tenían adquirida la lectoescritura.

En la figura 4.5. se muestra la producción de una niña de 5 años. En ella se observa que la discente ha comenzado con la escritura en minúsculas.

COMUNIDAD AGUILAS DE
EMAUS
Píñta (Perú)
Estimado Sr. Juan Melgosa
la Campaña. Lunes 2 de diciembre
Los Aguiluchos de Emaus
y solicitan a la
Comunidad de Aguilas de Emaus
a recoger los ~~se~~ ~~de~~ ~~comprometan~~
sus ~~sa~~

Figura 4.5. Actividad “Redactar carta a Emaús”

- La expresión artística (dibujo libre, “Taller de reciclaje”, canción) permitió a los niños/as plasmar sus emociones y sentimientos a través del lenguaje plástico y musical y desarrollar su creatividad.
- En la escuela no se destinaba tiempo al dibujo libre en el aula de 3 ni en el de 4 años y optamos por el coloreado de dibujos (ver figuras de la 4.1.y 4.2.).

Nuestra conclusión es que el método de TPP, contribuyó al cambio en las formas de participación del alumnado y en su aprendizaje, ya que permitió a

los/as participantes ser miembros activos y avanzar hacia otro modelo de construcción del conocimiento. Además, desarrolló también los lenguajes musical y plástico, permitiendo deconstruir esos espacios donde no hay lugar para el dibujo libre y trabajar con nuevas técnicas.

En segundo lugar, en el *área Matemática* propusimos una serie de situaciones didácticas destinadas al desarrollo del razonamiento lógico-matemático. Los resultados obtenidos en esta área son:

- En la situación didáctica “*Actividades de comprensión del cuento*”, pudimos constatar que el 70% de los niños/as de 4 y 5 años recordaba la correspondencia entre residuos y colores tras el cuento, pero el 30% utilizó el ensayo y error en sus respuestas. Sin embargo, el 91% de los niños/as de 3 años usaron el ensayo y error (ver figura 4.6.). Estos resultados son consecuencia del modelo de enseñanza que se seguía en la escuela y a que los discentes no poseían todavía los conocimientos (colores del reciclaje).

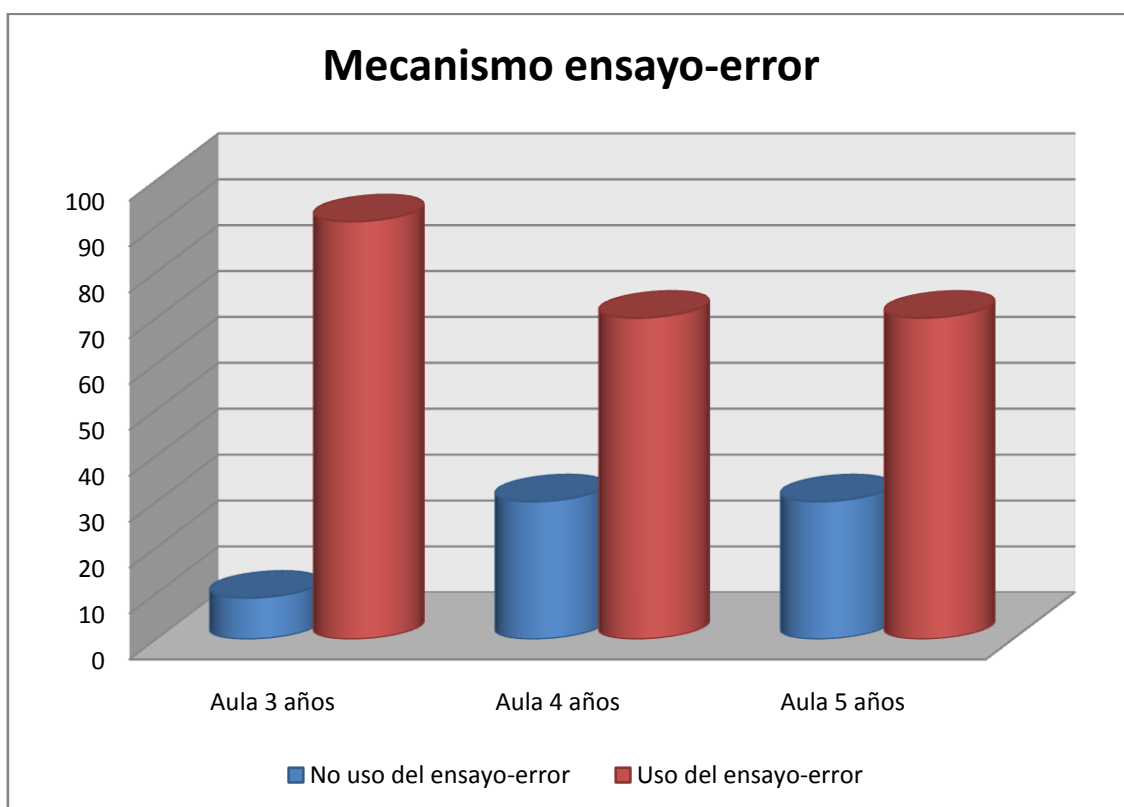


Figura 4.6. Uso/no uso del ensayo-error

- En la actividad *¿Qué es eso de reciclar?* los/as participantes aprendieron a agrupar los residuos según sus características estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos, según el material del que estuvieran hechos.
- La actividad *“Ficha sobre el reciclaje”* necesitó de la repetición de la consigna para la realización con éxito de la misma. En las aulas de 3 y 4 años, se facilitó el orden de los tachitos (contenedores) ya que no tenían adquirida la lectoescritura y se realizaron paso a paso las consignas de la actividad. En las tres aulas, el alumnado mostró dificultades y algunos discentes no realizaron correctamente la correspondencia entre objetos, pese a la guía del adulto. Una vez finalizado el experimento, el alumnado aprendió a agrupar los residuos según sus características estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos. En la figura 4.7. se muestran los resultados por aulas y de ella se puede deducir que en la etapa de E.I., las situaciones didácticas que les planteemos y el uso estrategias de base para afrontar la tarea, ayudarán a la adquisición del saber matemático. Esto implica que conforme el discente vaya dando sentido a los objetos matemáticos, irá construyendo el conocimiento.

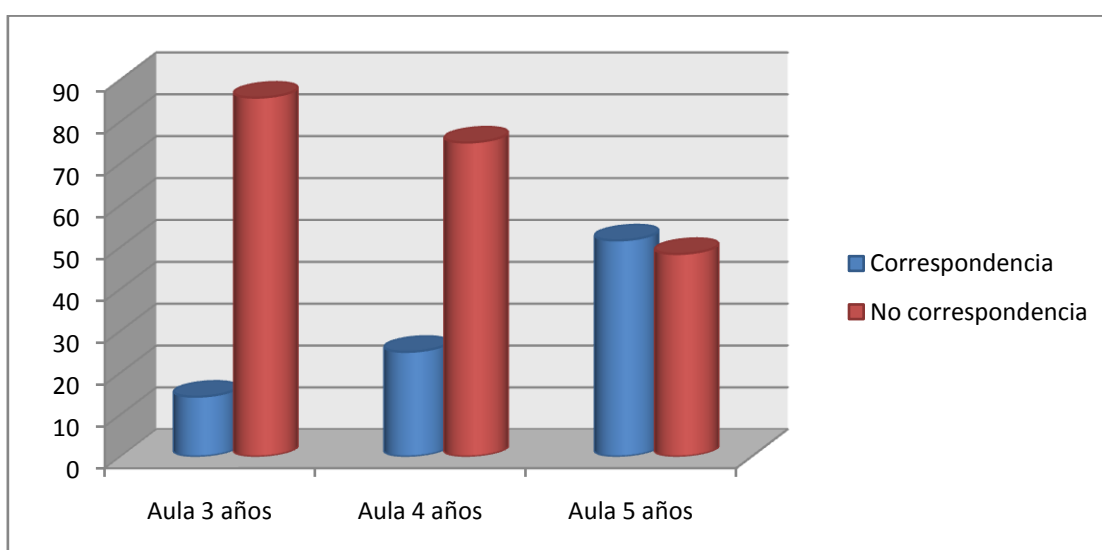


Figura 4.7. Realización o no correcta de la correspondencia entre objetos

En la Figura 4.8., vemos que el niño (5 años) no usó el ensayo y error ya que hizo una corrección de sus respuestas y borró en repetidas ocasiones las flechas, pese a esto, no realizó la tarea con éxito. La utilización de las flechas indica que el niño tiene adquirida la direccionalidad (de donde parte y a donde llega).

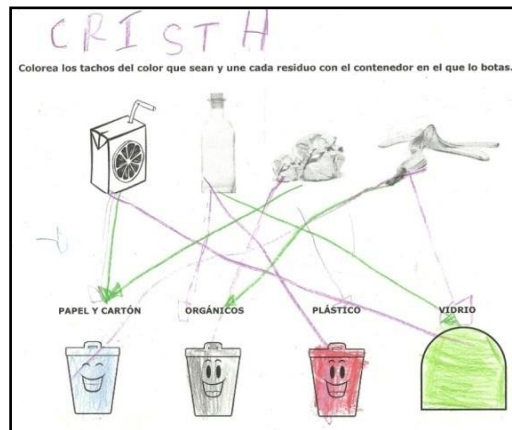


Figura 4.8. Producción de un niño de 5 años

En la Figura 4.9., se observa que la niña ha realizado la correspondencia de objetos usando emparejamientos de arriba a abajo. Esto se puede deber, a que en la escuela se hagan actividades en las que hay que seguir un camino para llegar a un objeto, y la niña, al ver la propuesta haya utilizado esa estrategia de base para la realización de la misma.



Figura 4.9. Producción de una niña de 3 años

- La actividad “*Ficha: Identificamos conductas correctas e incorrectas*”, sirvió para que los discentes establecieran las imágenes que pertenecían (conductas correctas) o no (conductas incorrectas) al conjunto.

En la figura 4.10., se recogen los resultados de la realización de la actividad.

Por un lado, en el aula de 3 años, casi un 90% de los/as participantes realizaron con éxito la tarea pero fue necesario dirigir la actividad y realizarla conjuntamente.

Por otro lado, en el aula de 4 años, el 100% realizó con éxito la tarea ya que las indicaciones de la investigadora, en rol docente, ayudaron al alumnado en su resolución.

Por último, en el aula de 5 años propusimos a los/as participantes que trabajaran en grupos cooperativos para que debatieran cuales eran las conductas adecuadas y cuales las inadecuadas, pese a esto resultó ser un trabajo individual. Los resultados obtenidos son que un 58 % realizó con éxito la propuesta y un 41% no la realizó correctamente porque no siguieron las consignas que requería la actividad (encerrar con una cuerda (rodear), marcar con un aspa (tachar) y colorear). En esta aula, la investigadora, en rol docente, explicó la tarea en asamblea y dejó que los discentes utilizaran sus estrategias, pero finalmente fue necesario el acompañamiento y la guía del docente.

Una vez analizados los resultados, queda demostrado que en la etapa de E.I., los niños/as están construyendo el saber matemático y sus restricciones psicológicas influyen en la realización de las situaciones didácticas planteadas.

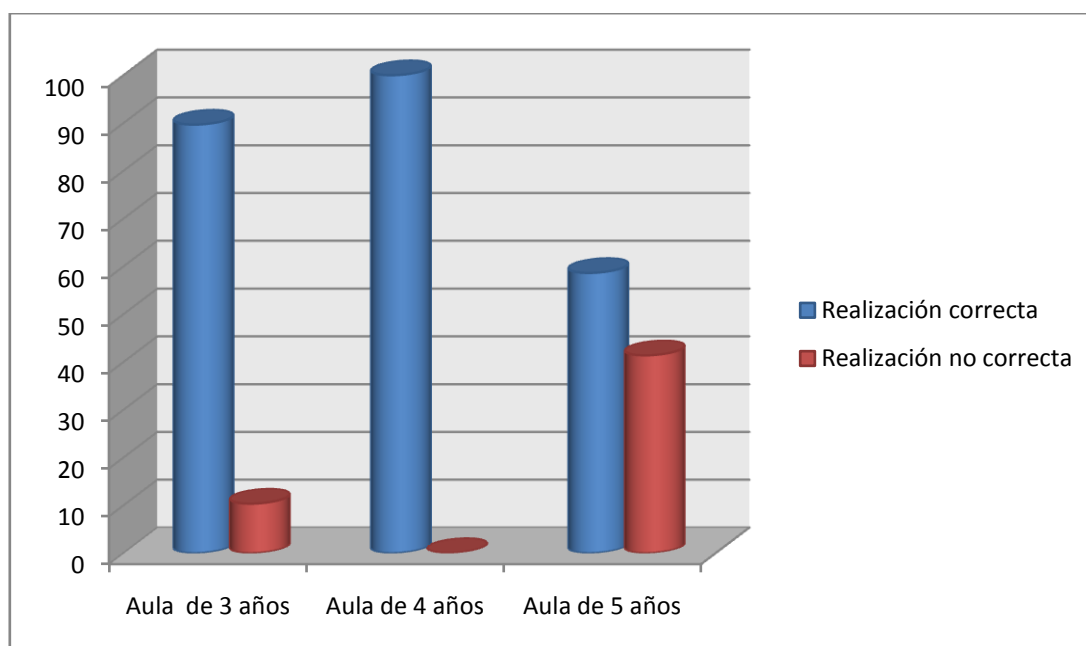


Figura 4.10. Realización correcta o no correcta de la actividad

En la figura 4.11.², se observa que la niña visualizó la imagen no como un todo sino como una imagen con dos acciones diferentes (una correcta y otra incorrecta), y es por eso que sólo tachó la imagen en la que la persona estaba tirando una lata al suelo (conducta incorrecta). Esto indica, que la niña utilizó una estrategia de base para construir su conocimiento.



Figura 4.11. Producción de una niña de 5 años

² Aunque en la figura aparecen otros aspectos que podrían ser analizados (escritura en espejo), no los recogemos en este trabajo por no ser objeto de este estudio.

En la figura 4.12., observamos que la niña, al igual que en la figura 4.11., no visualizó la imagen como un todo, pero sin embargo en este caso, sí que tachó ambos objetos ya que sabía que correspondían a una sola acción.



Figura 4.12. Producción de una niña de 5 años

Estos dos ejemplos no son casos aislados, sino que una vez analizadas las producciones de las tres aulas hemos podido evidenciar a través de la figura 4.13., que en el aula de 5 años la incidencia fue del 24%, en el aula de 4 años, del 54% y en el aula de 3 años del 45%.

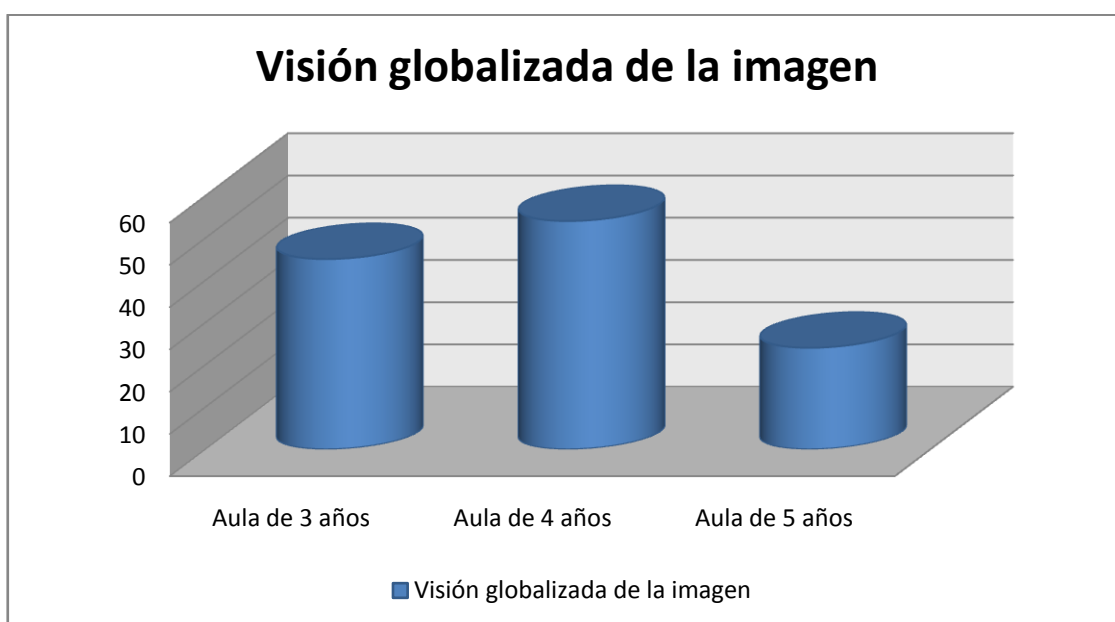


Figura 4.13. Visión globalizada de la imagen

Consideramos que estos resultados nos muestran que el método de ABP, representó un medio para la adquisición del saber matemático ya que permitió organizar espacios y tiempos y contextualizar los aprendizajes, aspectos fundamentales para que el alumnado comenzara a utilizar estrategias de base para afrontar las tareas que la docente les planteaba, y construyera su conocimiento.

En tercer lugar, en el *área Ciencia y Ambiente* favorecimos la concienciación hacia el tema de la gestión de los residuos y motivamos a los/as participantes para que buscaran soluciones a los problemas que estas ocasionaban en su entorno, obteniéndose los siguientes resultados:

- Los discentes recibieron una educación ambiental, aprendieron las diferencias de los diferentes medios ambientes que existían en su país e identificaron cuáles eran los elementos artificiales y naturales.
- El alumnado aprendió qué es el reciclaje, cómo podían ayudar a su medio ambiente y comenzaron con la gestión de los residuos.
- El alumnado desarrolló actitudes de cuidado y respeto hacia el medio ambiente y una conciencia ecológica.
- La actividad *“Visita a Narihualá”* permitió a los niños y niñas aprender su cultura (cultura Tallán), observar su entorno (elementos naturales y artificiales) y realizar acciones en beneficio de un entorno más limpio (guardar su basura en las mochilas y tirarlos en el contenedor que correspondía). Esta actividad fue muy bien recibida por los niños/as y se mostraron muy motivados y con ganas de volver a repetir otro itinerario didáctico.
- La actividad *“Taller de reciclaje”* permitió conocer a los/as participantes el uso que se les puede dar a los residuos y cómo podían crear objetos útiles para su día a día (ver figuras de la 3.17. a la 3.22.)

Nuestra conclusión es que el uso del método de TPP, permitió organizar espacios y tiempos flexibles y contextualizar aprendizajes al entorno de los/as participantes, logrando de esta manera una mayor implicación en su aprendizaje y contribuyendo a un aumento de la conciencia ecológica.

Por último, en el *área Personal Social* fomentamos situaciones didácticas de conocimiento personal y social para el logro de una mejora en la convivencia en su entorno, logrando los siguientes resultados:

- Los niños/as de 4 y 5 años mostraron autonomía en sus movimientos en las distintas propuestas, sin embargo, los alumnos/as de 3 años necesitaron de la ayuda de la investigadora, en rol docente, y la maestra para llevar a cabo algunas propuestas (fichas, taller de reciclaje).
- El diálogo que se estableció entre el docente y los iguales siguió normas de comportamiento y convivencia: levantar la mano para pedir permiso, no hablar cuando otro compañero/a está hablando, etc.
- Los distintos agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo, grupos cooperativos) ayudaron al desarrollo de la socialización ya que los niños/as pudieron expresar sus ideas y sentimientos e interactuar con sus iguales.

Entendemos que trabajar en el marco del ABP, mejoró las interrelaciones entre pares ya que permitió al docente organizar espacios y tiempos en los que los discentes compartieron experiencias, vivencias, etc. y a su vez, mejoró su autonomía, ya que fueron parte de su aprendizaje lo cual incidió en su autoconcepto. Además, acogió todo tipo de identidades que confluyeron en un espacio, donde cada uno/a aportó sus conocimientos al grupo para construir juntos el conocimiento y aprender en compañía.

Respecto a la *gestión curricular a partir del proyecto: Estilo de Programación (unidad didáctica: UD)*, cabe decir que programamos desde el principio metodológico de la globalización (propio del ABP), y es por este

motivo por el que planificamos una UDI, en la que estuvieron presentes las cuatro áreas del currículo. Esta integración, por un lado, fue interna, es decir, la secuenciación didáctica siguió la lógica del aprendizaje; y por otro lado, externa, es decir, la secuenciación de los contenidos implicó el desarrollo de contenidos de distintas áreas. Gracias al diseño de esta UDI, preparamos al alumnado para comprender e intervenir en su medio de una forma abierta, despertando su curiosidad y dotándoles de estrategias para cambiar la forma en que construían el conocimiento.

En la figura 4.14. se recogen los contenidos que se trabajaron en la UDI: las Áreas Comunicación y Personal Social estuvieron presentes en el 100% de las situaciones didácticas planteadas, el Área Ciencia y Ambiente en el 85% y la menor presencia, la encontramos en el Área de las Matemáticas (25%).

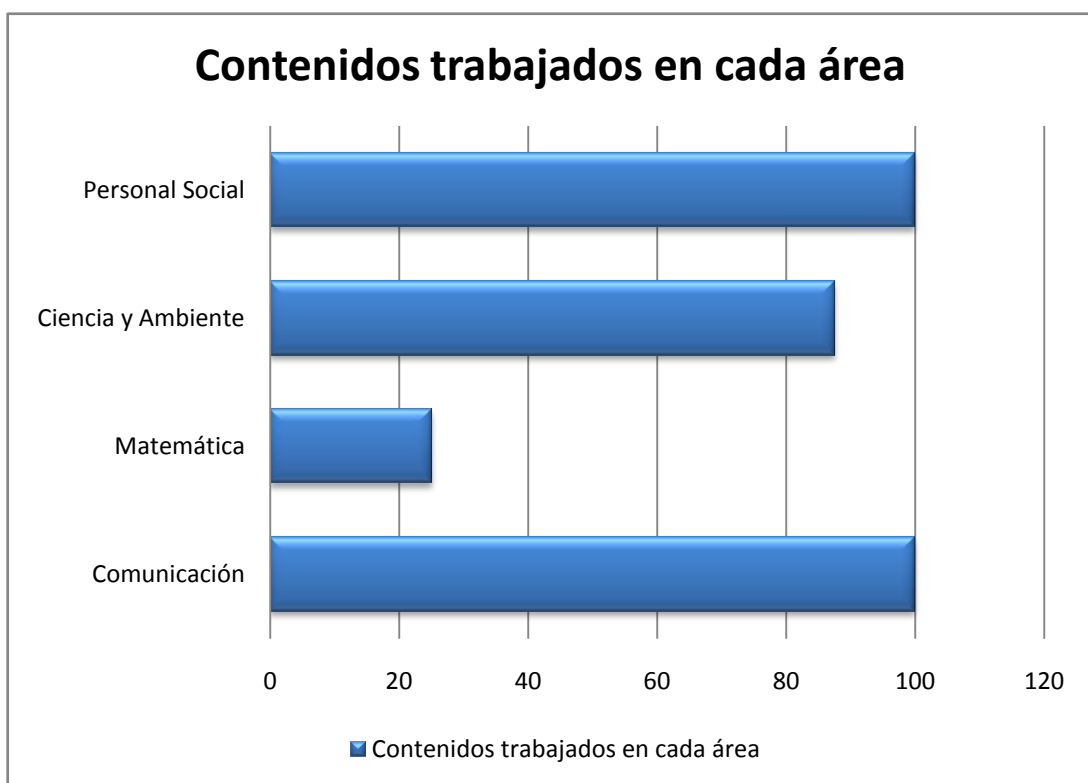


Figura 4.14. Contenidos trabajados en cada área

Estos resultados, nos muestran que cuando los proyectos de trabajo se plantifican a partir de UDI, se posibilita trabajar bajo el principio metodológico de la globalización e incidir en el desarrollo integral del alumnado,

preparándoles para comprender e intervenir en el mundo que les rodea dando un nuevo sentido a las experiencias que han vivenciado.

Con relación a la *gestión curricular a partir del proyecto: Inclusión de contenidos extracurriculares*, podemos afirmar que la utilización del método de TPP, permitió la inclusión de temas transversales ya que el experimento acercó al alumnado al problema de la contaminación y a las consecuencias que esto acarrea, no sólo para el medio ambiente sino también para su salud, generando conciencia ecológica. Además, aprendieron como a través de la gestión de los residuos (reciclaje) podrían tener un medio ambiente más limpio.

Por último, en relación a la *gestión curricular a partir del proyecto: Presencia de currículum oculto durante el experimento*, podemos concluir que no se han observado indicios de la presencia de un currículum oculto interviniente en el proyecto por lo que no hemos podido evidenciar si trabajar en el marco del ABP influye o no en la presencia de un currículum oculto.

4.3. Dimensión didáctica

Con respecto a la *aportación o no del proyecto a conseguir que la escuela innove*, podemos señalar que la inclusión de metodologías alternativas y de innovación, como la del método de TPP y la Estrategia EEAR, fue un primer paso para que la escuela innovase y reformulara sus propuestas educativas. Asimismo, la valoración positiva del equipo docente y de los/as participantes y la necesidad plasmada de un cambio en la metodología, fue fruto del conocimiento de otra forma de trabajar en el aula.

Podemos concluir que el uso del ABP y la Estrategia EEAR, fue un medio para avanzar hacia una enseñanza de calidad adaptada a las demandas de la sociedad y conseguir dejar atrás el modelo transmisivo que regía la enseñanza en la institución educativa, y avanzar hacia el modelo de construcción del conocimiento.

En relación al *funcionamiento de los agrupamientos/funcionamiento del trabajo individual*, cabe decir que las situaciones didácticas demandaron

diferentes agrupamientos así como trabajo individual, obteniéndose los siguientes resultados:

- *Gran grupo:* En la escuela, los discentes no habían trabajado nunca en este agrupamiento y es por eso que fue necesaria la intervención de la investigadora, en rol docente. El trabajo en gran grupo, propició la participación y el diálogo entre el alumnado, dándole voz en el proceso de E-A.

Se observó que en las tres aulas, los niños/as que más habían participado eran los más despiertos y los que más atentos estaban en clase, y es por eso que en ocasiones, la investigadora, en rol docente, instó a otros niños/as a participar haciéndoles preguntas o dirigiéndose directamente a ellos/as.

- *Pequeño grupo:* El trabajo en pequeño grupo, aumentó las interacciones entre los compañeros/as y la motivación de los discentes.
- *Grupos cooperativos:* Los discentes estaban acostumbrados a trabajar de forma individual y a no ayudarse los unos a los otros para conseguir un fin. Debido a esto, el trabajo en grupos cooperativos resultó ser un trabajo individual, pese a las explicaciones de la investigadora, en rol docente, sobre esta nueva manera de trabajar.

En la clase de 5 años en la actividad "*Hacemos un mural*", propusimos a un grupo, que hiciera un dibujo libre sobre lo que habían aprendido durante el experimento. Las niñas no supieron que hacer y fue necesaria la guía de la investigadora, en rol docente, para conseguir que hicieran el mural. Esto se deduce del modelo de aprendizaje que sigue la escuela, en el que el trabajo era siempre dirigido (la maestra proponía la actividad y los discentes la realizaban).

- *Trabajo individual:* El trabajo individual sirvió para que el alumno/a demostrara si había entendido o no la propuesta.

La distribución espacial de los salones impedía la participación del alumnado y es por eso que se redistribuyeron las aulas de 3 y 5 años logrando una mayor interacción entre los iguales (ver figuras 3.3. y 3.5.)

Nuestra conclusión es que el uso del método de TPP, enseñó a los niños/as nuevas formas de trabajar (gran grupo, pequeño grupo y grupos cooperativos) a las que no estaban acostumbrados. Además, dimos voz al alumnado y mejoramos las interrelaciones entre pares.

Con respecto a la *participación/no participación de los niños y niñas en las situaciones dinamizadas por el experimento*, consideramos que el proyecto motivó al alumnado ya que se sintió como un miembro activo de su proceso de E-A. La actividad “*La patrulla de reciclaje*” supuso dar responsabilidades a los niños/as acerca del reciclaje en el aula, consiguiendo la implicación en la tarea, una mayor motivación y fomentando el trabajo colaborativo con sus compañeros/as en pro de un fin común.

Las propuestas de los/as participantes aumentaron la motivación y participación del alumnado, ya que pudieron dialogar con sus iguales y con la investigadora, en rol docente, exponer sus ideas, sentimientos, vivencias, etc. y hacer suyo el experimento y sentirse partícipes en la construcción común del conocimiento.

Consideramos que estos resultados, muestran que gracias al método de TPP y la Estrategia EEAR, conseguimos que el alumno/a fuera un miembro activo de su aprendizaje y valorase como positiva su participación y la de su familia, aumentando su confianza y motivación. Pero, para que se dé un cambio en la docencia y en el alumnado, es necesario dotar a los niños/as de herramientas y estrategias de participación y de racionalización de la actividad (que se hagan conscientes de los que realizan) en un contexto como el aplicado en el que el discente es un sujeto pasivo.

Con respecto a la *consecución o no de los objetivos didácticos planteados para el experimento*, pudimos comprobar que los objetivos didácticos planteados se consiguieron y que la valoración del experimento fue muy positiva por parte de los discentes, del equipo docente y de las familias.

En cuanto a la *aportación del proyecto al desarrollo de competencias (entendidas por el DCN como logros de aprendizaje) a través de las situaciones didácticas planteadas*, podemos señalar que los docentes adquirieron las competencias que se muestran en la tabla 2.2., ya desarrolladas a través del contexto general del aprendizaje.

Con relación a la *incidencia del método de trabajo por proyectos sobre la organización de la actividad docente-discente para vivenciar los principios metodológicos de trabajo en E.I.*, evidenciamos los siguientes resultados:

- *P. Globalización.* La UDI permitió trabajar de una forma globalizada las cuatro áreas del currículo. Además, desarrolló integralmente las capacidades, habilidades, actitudes y valores de los discentes, motivándolos en su proceso de E-A.
- *P. Contextualización de los aprendizajes.* El experimento se contextualizó al entorno y a los discentes para alcanzar una mayor implicación de los mismos en el proceso de E-A.
- *P. Significatividad del aprendizaje.* El experimento consiguió un equilibrio entre asimilación y acumulación y una incorporación de los nuevos conocimientos a los que ya poseían, dándose un aprender significativo.
- *P. Organización de los contenidos, los recursos, los materiales, los espacios y los tiempos.*

La organización contribuyó al buen desarrollo del proyecto. La investigadora, en rol docente, programó los contenidos de manera que estuvieran presentes las cuatro áreas del currículo.

Los recursos prestados a la investigadora, en rol docente, dieron lugar a la creación de materiales didácticos para las tres aulas y un aumento de la motivación del alumnado.

La organización flexible de los espacios y los tiempos adaptó las situaciones didácticas planteadas a los agrupamientos, permitiendo al discente realizar actividades colectivas, grupales, comunicarse, interactuar, compartir, tomar decisiones, participar, etc.

- *P. Intencionalidad educativa.* Se dio una intencionalidad educativa del proyecto tanto externa (intención del docente de enseñar algo) como interna (intención del alumno/a de aprender). Asimismo, la intencionalidad fue abierta, manifiesta y flexible.
- *P. Papel de la investigadora.* La investigadora, en rol docente, ejerció las siguientes funciones durante el experimento, ya señaladas por Pellejero y Zufiaurre (2010) en su propuesta de la FD (función docente) en el marco del ABP:
 - Permitió que el alumnado participara en las propuestas.
 - Guio y despertó el interés en los niños/as por saber qué es y en qué consiste el reciclaje.
 - Favoreció el desarrollo global del alumnado.
 - Asumió el papel de dinamizadora y animadora, organizando el trabajo del alumnado, favoreciendo las relaciones del grupo y estableciendo diferentes agrupamientos (gran grupo, pequeño, grupo y grupos cooperativos).
 - Trabajó de una manera integrada en la comunidad en la que se ha realizado el experimento.
 - Dominó técnicas de trabajo que favorecieron el desarrollo y aprendizaje de los/as participantes.

Una vez analizados todos los principios metodológicos del ABP, se puede entender que fue viable el uso del método de TPP en el contexto rural y socialmente desfavorecido de la E.I. pero necesita de tiempo y medios para

desarrollarse. A diferencia de la sociedad de la información en la que la escuela ya no es la primera fuente de conocimientos, en el contexto en el que se ha realizado el experimento, los discentes accedían casi únicamente al conocimiento a través de la escuela. Por un lado, no tenían a su alcance las TIC y por otro lado, muchos niños/as poseían un entorno familiar desfavorecido (analfabetismo, excesivo número de hijos/as). Esta realidad, influyó en una de las fases del método de TPP en la que se pedía a los niños/as que buscaran información sobre el tema de interés. Esto nos hizo reflexionar sobre lo importante que es el acceso a la información para que el alumnado sea competente y lo complicado que se hace cuando estamos en un contexto en el que las nuevas tecnologías no están presentes ni en la familia ni en la escuela.

En este marco, podemos afirmar que el método de TPP resultó ser el comienzo de un cambio en la concepción del modelo de construcción de conocimiento en la institución educativa. Además, ayudó a la reflexión del equipo docente acerca de la necesidad de dejar de lado el modelo transmisivo que se llevaba a cabo en la escuela y comenzar con metodologías alternativas que favorecieran la innovación de la escuela y su adaptación a las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda.

Por último, en relación a *la incidencia de la Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR) utilizada en el proyecto sobre la participación activa y consciente de los participantes en el proyecto*, podemos concluir que la utilización del método de TPP, junto con la EEAR, nos permitió hacer a los discentes partícipes de su proceso de E-A, otorgándoles responsabilidades en el mismo y contando con la presencia del docente como guía y acompañante de su aprendizaje. Además, se generó un cambio en el modo de construcción del conocimiento, adquiriendo los alumnos/as un papel más activo.

La Estrategia EEAR conllevó un cambio en la forma de participar de los niños/as (levantar la mano para hablar, expresar su opinión, debatir, hacer propuestas, etc.), haciéndoles consciente de la importancia de su opinión para su aprendizaje.

A la vista de los resultados, podemos afirmar que la Estrategia EEAR fue válida en el contexto en el que se ha llevado a cabo, pero entendemos que es necesario tiempo para desarrollarse así como una autorreflexión con el fin de mejorar las prácticas educativas y contribuir a su desarrollo profesional. En este sentido, la Estrategia EEAR ha desarrollado los procesos de racionalización (hacerse conscientes de su rol y de sus prácticas) también en los docentes. Además, su utilización como complemento del método de TPP, necesita de un cambio en el modelo que se viene utilizando en la institución educativa.

Nuestra conclusión es que el uso de la Estrategia EEAR, sirvió para romper con la dinámica de pasividad y exclusión de los/as participantes en el experimento ya que experimentaron una nueva forma de trabajar en el marco del ABP, pasando de ser miembros pasivos a activos y avanzando hacia un nuevo modelo de construcción del conocimiento.

4.4. Dimensión social

En primer lugar, nos vamos a ocupar de los indicadores y variables referidas al contexto. En cuanto a las *implicaciones sociales del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo*, podemos señalar que la actividad “Exposición del Proyecto de Innovación Educativa Gomer Llaccta (Aldea Verde): La magia del reciclaje”, no movió la participación de la comunidad local ni de las autoridades locales (el teniente alcalde de La Campiña fue invitado pero no acudió porque tenía otros compromisos).

Pese a no lograr su participación, hemos podido constatar que en la actualidad en Pedregal Grande y Catacaos (localidades vecinas) cuentan con un grupo de personas que recicla pero sin embargo, ni en la Campiña (caserío en el que se ubica la escuela) ni en Narihualá (localidad vecina) se están llevando a cabo actuaciones de este tipo. Por el momento, desde la institución escolar no se han realizado acciones conjuntas junto con las autoridades, pero es un tema sobre el que se está trabajando.

Con referencia al *impacto social del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo*, podemos afirmar que el experimento concienció acerca

del cuidado y respeto del medio ambiente únicamente a las familias de nuestro alumnado y a los niños/as, ya que después de que la investigadora volviera a su país no se ha llevado a cabo ninguna otra acción desde la institución escolar para darlo a conocer ni en la Campiña ni en Narihualá.

Por último, en lo referido al contexto, comprobamos si *los medios que se utilizaron para la difusión/diseminación del experimento fueron los correctos*, y en este sentido, creemos que la exposición fue un punto de partida para generar una actitud de cuidado y respeto en el medio ambiente en las familias, pero no consiguió la implicación de la comunidad ni de las autoridades. Por el momento, no se han promovido más actuaciones para difundir la gestión de los residuos que se está llevando a cabo en la institución escolar “Los Aguiluchos de Emaús”.

Esto nos lleva a decir, que en el marco del ABP es necesario llevar a cabo más acciones (jornadas de formación, mayor difusión del experimento, etc.) que impliquen a todos los agentes sociales para que de una vez por todas se aúnen esfuerzos y la población se conciencie de la necesidad de cuidar su medio ambiente.

En segundo lugar, nos vamos a ocupar de los indicadores referidos a la familia.

Con respecto a la *implicación de los padres y madres en el experimento*, se constata que el uso del método de TPP movió la participación de las familias ya que pudieron conocer de cerca lo que habían aprendido sus hijos/as gracias a la exposición. Este fue un primer paso para el fomento de actitudes de cuidado y respeto del medio ambiente en las familias y para que se comience a reciclar en los hogares.

En cuanto al impacto social-familiar tras el experimento, podemos afirmar que los niños/as tienen un ambiente mejor en la escuela y en la familia ya que:

- Los niños/as han adquirido el hábito de reciclar y ya no necesitan de la guía de la maestra para hacerlo.

- Los discentes manifestaron su satisfacción por la conservación del medio ambiente y por la necesidad de evitar la tira indiscriminada de basuras, generándose en ellos/as una conciencia ecológica.
- Las maestras siguen trabajando el tema de la conciencia ambiental y la necesidad de seguir reciclando. Además, semanalmente recogen los residuos y los llevan a Catacaos (pueblo vecino) para continuar con la cadena de reciclaje.
- De momento, la Comunidad Águilas de Emaús no retira la basura de reciclaje por el escaso volumen de residuos que se genera en la escuela, pero si en un futuro crece la demanda se instará a la organización para que se comprometa en la recogida de los mismos.
- Las familias recibieron con agrado el experimento y conocieron cómo se puede ayudar mediante el reciclaje a nuestro medio ambiente. Además, aprendieron los usos que se les puede dar a los residuos a través de los objetos realizados en la actividad “Taller de reciclaje”.

Nuestra conclusión es que trabajar en el marco del ABP fue una vía para mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, para lograr una mayor implicación en el proceso de E-A de los niños/as y para generar actitudes de conciencia ecológica.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Desde el análisis de los datos, podemos extraer las siguientes conclusiones, a saber:

1. *Relativo a la aplicabilidad de las teorías y principios del aprendizaje en E.I aprendidos en el grado de Maestro:*

- a) La formación docente recibida en sus dimensiones psicosociales, pedagógicas, didácticas y sociales, que son las dimensiones de este proyecto, permiten que el ejercicio docente a través de un método innovador sea más pertinente, más viable y más comprometido.
- b) El compromiso de un docente con modelo educativo es un medio para conseguir que la escuela avance, innove y se adapte a las necesidades que la sociedad demanda.
- c) El trabajo en equipo es un principio del perfil docente que se trabaja en esta universidad.

2) *Relativo al método de TPP en contextos rurales y socialmente desfavorecidos:*

- a) El uso de metodologías alternativas en un entorno rural y socialmente desfavorecido puede hacer que la escuela innove y que se genere un cambio en la forma en la que el profesor/a entiende la docencia.
- b) Atreverse al uso de métodos innovadores supone por parte del docente un compromiso educativo, social y político (en el sentido de deconstruir prácticas escolares que puedan estar vulnerando los derechos educativos de los alumnos/as).
- c) Se ha comprobado que mi hipótesis de trabajo con la que me lancé al experimento era correcta en su formulación: *“la respuesta de los*

niños/as va a ser positiva ya que, pese a estar acostumbrados a una escuela transmisiva, van a sentirse partícipes en la construcción de su conocimiento y esto va a contribuir a su motivación por aprender adquiriendo un papel activo en su aprendizaje”. Esto implica que la capacidad que tenga un docente para vislumbrar las bondades de un método, es muy importante a la hora de su práctica docente.

- d) La práctica profesional ha servido como una experiencia socializadora en el que el hacer educativo ha estado compartido por la dualidad docente-discente.
- e) La guía y el acompañamiento del docente ha sido la clave para conseguir que el alumno/a adquiriera un papel activo en su proceso de E-A.
- f) La participación del alumnado crece cuando le damos voz y lo convertimos en un sujeto activo.
- g) No se ha podido comprobar si el método de ABP ha tenido un impacto de educación comunitaria, pero si hemos evidenciado que sirve para sensibilizar, y sería una cuestión a investigar si un trabajo por proyectos supone una forma para comprometer a las personas a ayudarles a solucionar sus problemas con el entorno.

3) *Relativo la educación en entornos rurales y socialmente desfavorecidos:*

- 1. El modelo de enseñanza que se imparte en la institución educativa incide en la forma en la que el discente construye el conocimiento.
- 2. El entorno en el que vive el niño/a influye en su desarrollo integral y hace que sea más vulnerable a las exigencias del sistema educativo.

3. La diversidad social (origen de los sujetos, pobreza, analfabetismo, número de hijos/as, estilo de crianza, etc.) repercute en el proceso de E-A.
4. La implantación de metodologías alternativas e innovadoras en entornos rurales y socialmente desfavorecidos necesita tiempo y medios para ser viable.

4) *Relativo a las dimensiones de estudio:*

- a) *Dimensión psicosocial.* El uso del método de TPP representa una posibilidad educativa de evitar una tendencia hacia la evasión a la hora de afrontar tareas, simples o complejas, que puedan representarles una novedad. Dinamiza la deconstrucción del modelo transmisivo promoviendo modelos más constructivos y participativos. Los docentes por su parte pueden desinstalar sus estilos docentes aprendidos y desarrollar su capacidad creativa (lo mismo que en los estudiantes). Por su parte, los aspectos: tipos personalidad, estados de madurez y características socio-familiares posibilitan a los discentes expresar y compartir ideas, vivencias, sentimientos, etc. acerca de ellos mismos/as y del mundo que les rodea, influyendo por consiguiente en la manera en que los van a construir el conocimiento y en el aprender significativo. Asimismo, la teleología educativa del desarrollo integral de las capacidades específicamente humanas (García, 1981) se hace viable, porque el método de TPP permite trabajar de un modo integral las áreas educativas y contribuye al desarrollo general del alumnado.
- b) *Dimensión pedagógica.* El método de TPP junto con la Estrategia EEAR, ha supuesto un cambio en las formas de participación del alumnado y en su aprendizaje: los discentes como miembros activos, cambio en el modelo de construcción del conocimiento, deconstrucción de espacios, trabajo con nuevas técnicas, organización de espacios y tiempos, contextualización de los aprendizajes, aumento de la conciencia ecológica, mejora de las interrelaciones entre pares, de su

autonomía y de su autoconcepto. La planificación a partir de una UDI ha posibilitado trabajar bajo el principio metodológico de la globalización (áreas, transversalidad) e incidir en el desarrollo integral del alumnado, preparándoles para comprender e intervenir en el mundo que les rodea dando un nuevo sentido a las experiencias que han vivenciado. La integración ha sido interna y externa.

- c) *Dimensión didáctica.* El uso de metodologías alternativas (ABP y EEAR) por un lado, ha sido un medio para innovar en la escuela y dejar atrás el modelo transmisivo, avanzando hacia un modelo de construcción del conocimiento. Por otro lado, ha permitido trabajar en otro tipo de agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo y grupos cooperativos), se han mejorado las interrelaciones entre pares, se ha dado voz al alumnado, se le ha hecho reflexionar sobre sus acciones y ha sido un miembro activo en su proceso de E-A. Esto ha aumentado su confianza y motivación, ha cambiado su forma de participación, ha desarrollado competencias gracias a la adecuación de los aprendizajes consiguiendo que estos sean significativos. En cuanto a la intencionalidad educativa del proyecto, cabe decir que ha sido externa e interna. Podemos concluir, que el uso del método de TPP es viable en un contexto desfavorecido de la E.I., pero necesita de tiempo y medios para desarrollarse y que la Estrategia EEAR ha servido para romper con la dinámica de pasividad y exclusión de los participantes en el experimento ya que han podido experimentar una nueva forma de trabajar en el marco del método ABP.
- d) *Dimensión social.* El proyecto ha permitido llevar a cabo acciones comunitarias de concienciación en el marco del ABP, pero no ha sido suficiente para lograr la implicación de todos los agentes sociales. Sin embargo, el método de TPP ha constituido una vía para mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, logrando una mayor implicación en el proceso de E-A de los niños y niñas y generando actitudes de conciencia ecológica.

A partir de las conclusiones que se han detallando en el presente trabajo, hemos identificado una serie de cuestiones abiertas como aspectos a abordar en futuras investigaciones:

- Viabilidad del método de TPP en otros contextos sociales de riesgo.
- Requisitos previos del contexto para la implantación de metodologías alternativas.
- La formación de las familias como vía para eliminar la vulnerabilidad de los niños/as a las rígidas exigencias del sistema educativo.
- Sostenibilidad de la Estrategia de EEAR en otros contextos educativos de riesgo.
- La influencia de la personalidad en las formas de participación del alumnado.
- El método de ABP como medio para contribuir al estado de madurez de nuestro alumnado en E.I.
- El método de ABP y el desarrollo de la visión globalizada de las imágenes en E.I.

Por último y como discusión final, podemos afirmar que las hipótesis de partida que nos habíamos planteado se han demostrado una vez realizada la práctica profesional, tal y como queda reflejado en el apartado 4. Resultados y discusión.

- (H1) La respuesta de los niños/as va a ser positiva ya que, pese a estar acostumbrados a una escuela transmisiva, van a sentirse partícipes en la construcción de su conocimiento y esto va a contribuir a su motivación por aprender adquiriendo un papel activo en su aprendizaje.

- (H2) El uso de metodologías alternativas aumentará el nivel de participación y motivación en los discentes, y al trabajar de una manera globalizada, ayudaremos al desarrollo integral de nuestro alumnado.

- (H3) El equipo docente tras observar cómo el uso de metodologías alternativas ha supuesto un cambio en el modelo de construcción de los discentes, generará actitudes de cambio y una adecuación en sus propuestas.

- (H4) La implicación del alumnado en el desarrollo del proyecto y su puesta en marcha van a contribuir a desarrollar actitudes críticas ante la gestión de los residuos y va a generar en ellos una mayor conciencia social.

REFERENCIAS

Libros

Ausubel, N.; Novak, J.; Hanesian, B (1983). *Psicología Educativa*. Trillas: México.

Doménech, J.M. (Dir.) (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación de J.F. Herbart*. Barcelona: Humanitas.

García, V. (1981). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

González, F.; Novak, J.D. (pr. (ED.) (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V: recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI* (1ª ed.). Madrid: Narcea.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Mariscal, S.; Giménez-Dasí, M.; Carriedo, N.; Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid: McGraw-Hill España.

Pellejero, L. y Zufiaurre, B. (Ed.) (2010). *Formación didáctica para docentes: los proyectos como estrategias para trabajar la inclusión, la equidad y la participación*. Alcalá de Henares: (sp): CCS.

Sanz de Acedo, M. L.; Pollán, M.; Garrido E. (2005). *Psicología: Mente y conducta*. Bilbao: Desclée De Brouwe.

Thorndike, J. (1911). *Animal intelligence*. Nueva York: McMillan.

Zufiaurre, B. y Gabari M.I. (2000). *Didáctica para maestras*. Madrid: (sp): CCS.

Páginas Web

Bejerano, F. (2009). Características generales del niño y la niña de 0 a 6 años. *Revista académica semestral. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 1,

Nº 5. Málaga: Eumed.net. [Disponible en (09/01/2014):
<http://www.eumed.net/rev/ced/05/fbg2.htm>]

Belletich O. y Wilhelmi M.R. (2012). Estrategia de enseñanza-aprendizaje por acción razonada. Trasmisión y adquisición del modelo educativo y de los Criterios pedagógicos en educación infantil. En: Miralles, P. y Mirete, A.B. (eds.). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*, pp. 315-322. Murcia: Servicio de Publicaciones. [Disponible en (09/01/2014):

http://www.academia.edu/4115805/Miralles_P._y_Mirete_A._B._eds._._La_formacion_del_profesorado_en_Educacion_Infantil_y_Educacion Primaria_]

De la fuente, M. (2012). Aprendizaje por proyectos en Educación Infantil. Temas para la Educación. Nº 19. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. [Disponible en (09/01/2014):
<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?d=9224&s=>]

Gallego, S. (2011). La expresión plástica en el alumnado infantil. *Revista digital Innovación y experiencias educativas nº 42*. Granada: CSI-F Enseñanza – Andalucía. [Disponible en (09/01/2014): http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_42/SANDRA%20GALLEGO%20RAMIREZ_2.pdf]

Iza, L. (2012). Innovación educativa en Navarra: 2007-2011. En: Berruezo, R y Soto, F (coordinadores). *Ier Seminario de Innovación Educativa-UPNA*. Pamplona: UPNA. [Disponible en (09/01/2014):
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbmFyaW9kZWlubm92YWVpb25lZHVjYXRpdmF8Z3g6NGQzZTkwnNGNkMjIzMmFiNA>]

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación Laurus*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vol. 14, núm.

28, pp. 158-180. [Disponible en (09/01/2014):
<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>]

Montero, C.; Oliart, P.; Ames, P.; Cabrera, Z.; Uccelli, F. (2001). La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. *Documento de trabajo No. 2 MECEP - Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación. [Disponible en (09/01/2013):
<http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/279/150.%20La%20escuela%20rural%20Modalidades%20y%20prioridades%20de%20intervenci%C3%B3n.pdf?sequence=1>]

Salinas, K. (2012). La Educación para el Desarrollo. Innovación en centros educativo. En: Berruezo, R y Soto, F (coordinadores). *1er Seminario de Innovación Educativa-UPNA*. Pamplona: UPNA. [Disponible en (09/01/2014):
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmFyaW9kZWlubm92YWNpb25lZHVjYXRpdmF8Z3g6NGQzZTkwnNGNkMjIzMmFiNA>]

Úriz, N.; Armentía, M.; Belarra, R.; Carrascosa, E.; Fraile, A.; Olangua, P.; Palacio, A. (1994). El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años. *Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra*. Pamplona: Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra. [Disponible en (09/01/2014):
<http://dpto6.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/desarrollo.pdf>]

Viadel, R. M. (1988). El dibujo infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la investigación plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, (1), 5-29. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. [Disponible en (09/01/2014):
http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N1/Ricardo_Marin.pdf]

Normativa

PERÚ. 2009. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular con Resolución Ministerial nº 0440-2008-ED. Lima: Ministerio de Educación. [Disponible en (09/01/2014): <http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/dcn2009final.pdf>]

PERÚ. 2003. Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044. Lima: Ministerio de Educación. [Disponible en (17/10/2013): http://www.oei.es/quipu/peru/reglamento_ley_educacion.pdf]

PERÚ. 1990. Reglamento de la Ley del Profesorado N° 24029 y su modificatoria Ley N° 25212. Lima: Ministerio de Educación. [Disponible en (09/12/2013): <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegProfesorado.php>]

PIURA. 2008. Proyecto Curricular Regional de la Educación Básica Regular de Piura. Piura: Dirección Regional de Educación de Piura. [Disponible en (17/09/2013): <http://www.drep.gob.pe/pcr/pcr-01-02-2008.pdf>]

Otros materiales consultados

Programas curriculares de aula (PCA) y Unidades de Aprendizaje de la I.E.I. Los Aguiluchos de Emaús.

Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) de la I.E.I. Los Aguiluchos de Emaús (2013-2017).

Reglamento interno de la I.E.I. Los Aguiluchos de Emaús.

ANEXO I: Selección de contenidos curriculares**ÁREA: PERSONAL SOCIAL**

1. DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra creciente precisión y eficacia en la coordinación visomotriz, al realizar actividades en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra precisión, eficacia y rapidez en la coordinación visomotriz para manipular objetos en actividades en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra mayor precisión, eficacia y rapidez en la coordinación visomotriz para manipular objetos en actividades en el aula.
ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra autonomía en sus movimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra autónomo en sus acciones y sus movimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra autónomo en sus acciones y sus movimientos.
2. CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMIA		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla progresivamente tareas asignadas. • Elabora materiales con ayuda del adulto demostrando satisfacción por lo que hace. • Identifica las formas de contaminación ambiental y participa en su prevención. • Participa en acciones de protección de su medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y acepta habilidades y limitaciones propias. • Demuestra perseverancia cuando emprende una tarea y o acción. • Elabora creativamente materiales con ayuda del adulto demostrando satisfacción por lo que hace. • Propone y elabora normas de convivencia con énfasis en el cuidado de su entorno. • Identifica las formas de contaminación ambiental y participa en su prevención. • Comenta sobre acciones de protección de su medio natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y acepte habilidades y limitaciones propias. • Demuestra perseverancia cuando emprende una tarea y o acción. • Propone y elabora normas de convivencia con énfasis en el cuidado de su entorno. • Identifica las formas de contaminación ambiental y participa en su prevención • Elabora materiales en forma individual asumiendo responsabilidades valorando sus producciones y demostrando satisfacción por lo que hace. • Interactúa con seguridad frente a compañeros/as y docentes al realizar tareas nuevas y diarias. • Comenta sobre acciones de protección de su medio natural.

ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra confianza en las tareas que realiza. • Muestra solidaridad con las necesidades de los demás y brinda ayuda sin que le sea pedido. • Demuestra perseverancia esfuerzo iniciativa y constancia en sus actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra confianza en las tareas que realiza. • Muestra solidaridad con las necesidades de los demás y brinda ayuda sin que le sea pedido. • Demuestra perseverancia esfuerzo iniciativa y constancia en sus actividades. • Practica hábitos de orden, limpieza y cuidado del ambiente en que se desenvuelve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra confianza en las tareas que realiza. • Muestra solidaridad con las necesidades de los demás y brinda ayuda sin que le sea pedido. • Demuestra perseverancia esfuerzo iniciativa y constancia en sus actividades. • Practica hábitos de orden, limpieza y cuidado del ambiente.
3. DESARROLLO DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora en su vida diaria diversas normas de convivencia tales como escuchar pedir la palabra esperar su turno, agradecer, saludar, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza hábitos sociales de convivencia tales como escucha pide la palabra espera su turno, agradece y cumple acuerdos. • Se reconoce como persona con derechos y deberes, capaz de actuar en diversos espacios desarrollando valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza hábitos sociales de convivencia tales como escucha pide la palabra espera su turno, agradece y cumple acuerdos. • Se reconoce como persona con derechos y deberes, capaz de actuar en diversos espacios desarrollando valores.
ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Acepta con agrado la ayuda y protección de la familia y otros adultos en diversas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es colaborador y tiene disposición para las acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa y disfruta en actividades sociales en los que se siente acogido e integrado.

ÁREA: CIENCIA Y AMBIENTE.

SERES VIVIENTES, MUNDO FISICO Y CONSERVACION DEL AMBIENTE		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Descubre los factores que contaminan el agua y del aire. • Identifica residuos sólidos y descubre la textura y forma de distintos materiales (vidrio, metal, papel, cartón y plástico). • Descubre el uso que se le puede dar a un objeto antes de botarlo a la basura. • Practica el manejo de desechos en la escuela y su importancia. • Aprende las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar. • Descubre cómo cuidar su medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los factores que contaminan el agua y del aire. • Practica hábitos saludables en el cuidado del agua de su medio ambiente y manejo de residuos sólidos. • Practica el manejo de desechos en la escuela y su importancia. • Identifica residuos sólidos y aprende su textura y forma (vidrio, metal, papel, cartón y plástico). • Identifica fuentes y manejo de desechos en la escuela. Reciclaje • Aprende el uso que se le puede dar a un objeto antes de botarlo a la basura. • Aprende las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar. • Practica cómo cuidar su medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los factores que contaminan el agua y del aire. • Practica hábitos saludables en el cuidado del agua de su medio ambiente y manejo de residuos sólidos. • Practica el manejo de desechos en la escuela y su importancia. • Identifica y establece fuentes y manejo de desechos en la escuela. Reciclaje. • Identifica residuos sólidos y aprende su textura y forma (vidrio, metal, papel, cartón y plástico). • Aprende el uso que se le puede dar a un objeto antes de botarlo a la basura. • Reconoce problemas de contaminación y la importancia de no arrojar desperdicios al ambiente. • Aprende y practica las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar. • Se interesa y preocupa por conservar su medio ambiente y preservar la vida.
ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés por su participación en el manejo de desechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora y muestra interés por su participación en el manejo de desechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asiste con agrado a acciones para la protección de su salud. • Valora y muestra interés por su participación en el manejo de desechos.

AREA MATEMÁTICA

NÚMERO Y RELACIONES		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona objetos de dos categorías. • Construye una colección de objetos que utiliza para asignar a una categoría concreta. • Agrupa objetos utilizando un atributo y argumenta la pertenencia y no pertenencia de los objetos a una colección. • Establece la correspondencia de uno a uno entre conjuntos de objetos. • Relaciona objetos en función de sus características: plástico, vidrio, metal, papel, cartón. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona objetos de dos categorías. • Construye una colección de objetos que utiliza para asignar a una categoría concreta. • Agrupa objetos utilizando un atributo y argumenta la pertenencia y no pertenencia de los objetos a una colección. • Establece la correspondencia de uno a uno entre conjuntos de objetos. • Identifica conjuntos y subconjuntos dentro de una colección de elementos. • Relaciona objetos en función de sus características: plástico, vidrio, metal, papel, cartón. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona objetos de dos categorías. • Construye una colección de objetos que utiliza para asignar a una categoría concreta. • Agrupa objetos utilizando un atributo y argumenta la pertenencia y no pertenencia de los objetos a una colección. • Establece la correspondencia de uno a uno entre conjuntos de objetos. • Identifica conjuntos y subconjuntos dentro de una colección de elementos. • Relaciona objetos en función de sus características: plástico, vidrio, metal, papel, cartón.
ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta al realizar actividades matemáticas mediante el juego y actividades cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta al realizar actividades matemáticas mediante el juego y actividades cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta al realizar actividades matemáticas mediante el juego y actividades cotidianas.

ÁREA COMUNICACIÓN

1. EXPRESION Y COMPRESION ORAL		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha con atención cuando le relatan cuentos. • Responde indicaciones simples: trae, siéntate, párate, escucha etc. • Escucha con interés cuentos y leyendas mostrando su disfrute y placer. • Expresa sus deseos, sentimientos y opiniones con espontaneidad desarrollando hábitos y prácticas de socialización que responden a una convivencia con equidad. • Se comunica con otras personas sobre temas de interés personal y de su medio ambiente, utilizando formas variadas (gestual, corporal, oral y escrita). • Escucha con interés las explicaciones e información que le da el adulto y otros niños/as, estableciendo un diálogo sobre los aspectos que le interesan y emite su opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha con atención y sin interrupciones cuando le relatan cuentos. • Pregunta por aquello que no comprende. • Hace silencio cuando otra persona habla. • Se expresa con claridad y espontáneamente para comunicar sus necesidades, intereses emociones e ideas. • Utiliza oraciones sencillas de distinto tipo, con pronunciación y estructuración comprensible y adecuada al medio. • Expresa sus deseos, sentimientos y opiniones con espontaneidad desarrollando hábitos y prácticas de socialización que responden a una convivencia con equidad. • Se comunica con otras personas sobre temas de interés personal y de su medio ambiente, utilizando formas variadas (gestual, corporal, oral y escrita). • Escucha con interés las explicaciones e información que le da el adulto y otros niños/as, estableciendo un diálogo sobre los aspectos que le interesan y emite su opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha con atención y sin interrupciones. cuando le relatan cuentos. • Pregunta por aquello que no comprendió y da su opinión sobre lo que no está de acuerdo. • Elabora oraciones completas que expresan sus deseos intereses y necesidades, pronunciándolas con una correcta pronunciación y estructuración usando palabras nuevas. • Expresa sus deseos, sentimientos y opiniones con espontaneidad desarrollando hábitos y prácticas de socialización que responden a una convivencia con equidad. • Se comunica con otras personas sobre temas de interés personal y de su medio ambiente, utilizando formas variadas (gestual, corporal, oral y escrita). • Escucha con interés las explicaciones e información que le da el adulto y otros niños/as, estableciendo un diálogo sobre los aspectos que le interesan y emite su opinión.
ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha con alegría mostrando placer. • Se expresa de manera espontánea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha con alegría mostrando placer por las narraciones. • Se interesa por conocer palabras nuevas y diferentes temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha con alegría mostrando placer por las narraciones manifestando su punto de vista. • Se interesa por conocer palabras nuevas y diferentes temas.

2. COMPRENSIÓN DE TEXTOS		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y disfruta con la lectura de cuentos. • Identifica imágenes y describe algunas características de ilustraciones. • Relata con sus propias palabras un cuento escuchado, contesta a algunas preguntas que se le hacen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y disfruta con la lectura de cuentos. • Narra experiencias de la vida cotidiana. • Identifica imágenes y describe algunas características de ilustraciones. • Comprende la secuencia de imágenes de un cuento. • Relata el texto escuchado con sus propias palabras, contesta a preguntas literales e inferencias sobre el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y disfruta con la lectura de cuentos. • Narra experiencias de la vida cotidiana e imaginarias y emite su opinión sobre lo escuchado. • Identifica imágenes y describe algunas características de ilustraciones. • Comprende la secuencia de imágenes de un cuento. • Relata el texto escuchado con sus propias palabras, contesta a preguntas literales e inferencias sobre el texto. • Conoce qué es una carta y cuál es su finalidad.
ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta de textos que le leen demostrando su agrado y desagrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta de textos que le leen demostrando su agrado y desagrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta de textos que le leen demostrando su agrado y desagrado.
3. PRODUCCION DE TEXTOS		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica verbalmente ideas e historias sencillas sobre su producción y comprende que llevan un mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora símbolos y signos que representan textos diversos como su nombre, objetos y situaciones. • Comunica verbalmente ideas e historias sencillas sobre su producción y comprende que llevan un mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produce con intencionalidad dibujos que se relacionan con su realidad para comunicar mensajes, ideas, sentimientos y conocimientos de lo vivido. • Construye colectivamente textos sencillos dictados por el adulto. • Reproduce palabras y pequeños textos que incluyen un mensaje. • Comunica verbalmente ideas o historias sencillas sobre su producción y comprende que llevan un mensaje.

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

ACTITUDES		
TRES AÑOS	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés por comunicar y mostrar sus trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés por mostrar sus trabajos y espera la opinión del adulto. • Valora la utilidad de la lengua escrita como un medio de comunicación, información y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta la producción libre de trazos signos y grafías, dibujos y garabatos. • Valora la utilidad de la lengua escrita como un medio de comunicación, información y disfrute. • Participa con entusiasmo en sus producciones personales grupales.
4. EXPRESION Y APRECIACION ARTISTICA		
CAPACIDADES Y CONOCIMIENTOS		
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Explora de manera libre diversos materiales propios de la expresión artística y otros recursos del medio. • Crea y expresa a través de diversos materiales sus sensaciones, emociones, hechos conocimientos, sucesos, vivencias y deseos. • Disfruta de las expresiones plásticas propias. • Representa a través de la pintura y modelado: sus sensaciones, emociones, sucesos, vivencias y deseos. • Utiliza diversos materiales recursos del medio para la expresión plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora diversos materiales propios de la expresión plástica y otros recursos del medio. • Crea y expresa a través de diversos materiales sus sensaciones, emociones, hechos conocimientos, sucesos, vivencias y deseos. • Desarrolla su creatividad utilizando diversas técnicas gráfico plásticas, apreciando las posibilidades expresivas que estas le proporcionan. • Utiliza el color como elemento para mejorar su expresión. • Disfruta de las expresiones plásticas propias y las de los demás. • Utiliza diversos materiales y expresión plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente diversos materiales propios de la expresión plástica y otros recursos del medio. • Crea y expresa mediante el dibujo y la pintura sus sensaciones, emociones, sucesos, vivencias y deseos. • Elabora creativamente materiales a través de los cuales expresa sus emociones, sentimientos, deseos y vivencias. • Realiza dibujos que se distinguen claramente al expresar sus sentimientos y emociones utilizando líneas curvas y diversos trazos. • Utiliza el color como un elemento básico para la de la expresión básica plástica que le permite relacionar lo dibujado con la realidad. • Distingue y utiliza líneas, la forma y el volumen como elementos básicos para mejorar sus representaciones. • Disfruta de las expresiones plásticas propias y las de los demás. • Utiliza diversos materiales y recursos del medio apreciando las posibilidades que le permiten su expresión.

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL	EXPRESION Y APRECIACION MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta individual y colectivamente un repertorio de canciones sencillas y /o propias de su medio demostrando satisfacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta individual y colectivamente un repertorio de canciones sencillas y /o propias de su medio, siguiendo el ritmo y la melodía. • Utiliza su cuerpo la voz y el gesto para realizar actividades musicales y comunicarse mediante la música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta individual y colectivamente un repertorio de canciones sencillas y /o propias de su medio, siguiendo el ritmo y la melodía. • Entona canciones de su entorno con acompañamiento de todo tipo de objetos sonoros e instrumentos musicales en forma individual y grupal.
ACTITUDES		
<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta estados de ánimo de diferentes expresiones artísticas expresando su agrado o desagrado. • Muestra aprecio por su producción y las que realizan sus compañeros manteniendo el orden y la limpieza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa con libertad sus estados de ánimo a través de diferentes gestos y movimientos. • Disfruta de sus expresiones artísticas y muestra aprecio por las producciones del grupo y las propias. • Disfruta al cantar, bailar, tocar instrumentos, dramatizar, escuchar música y expresar mediante las artes plásticas su mundo interior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa con libertad sus estados de ánimo a través de diferentes gestos y movimientos. • Disfruta de sus expresiones artísticas y muestra aprecio por las producciones del grupo y las propias. • Disfruta al cantar, bailar, tocar, instrumentos, dramatizar, escuchar música y expresar a través de las plásticas su mundo interior. • Disfruta del uso de los materiales.

ANEXO II: Lista de indicadores y variables

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	ASPECTOS	INDICADORES	VARIABLES
PSICOSOCIAL	Psicoanálisis: Mecanismos de defensa.	Los mecanismos de defensa (si afectan o no a la forma en la que los niños abordaron las situaciones didácticas).	Afecta/ no afecta: <ul style="list-style-type: none"> • Regresión (retorno a etapas anteriores del desarrollo). • Proyección (consiste en situar una pulsión que no se acepta como propia en el exterior). • Sublimación (reemplazar una tensión por un objeto con ciertos valores e ideales sociales).
PSICOSOCIAL	Conductismo: Ensayo-error.	Uso del mecanismo por ensayo-error como conducta aprendida.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por ensayo-error. • Trabajo por repetición de lo que dice el docente.
PSICOSOCIAL	Cognitivismo: <i>Teoría del Conocimiento Piagetiana o Epistemología Genética.</i>	Construcción del conocimiento en estadios.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por construcción/Aprendizaje por acumulación de conocimientos. • Aprendizaje en Equilibrio/Aprendizaje en Desequilibrio entre asimilación y acomodación.
PSICOSOCIAL	Cognitivismo: <i>Teoría Sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotski.</i>	Influencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Influye en el desarrollo/No influye en el desarrollo de la ZDP en nuestro alumnado.
PSICOSOCIAL	Cognitivismo: <i>Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak.</i>	Viabilidad de un cambio del modelo de aprendizaje: del modelo transmisivo al modelo de construcción significativa del aprendizaje a partir del trabajo por proyectos. Es viable/ no es viable.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje significativo/No aprendizaje significativo.
PSICOSOCIAL	Teorías de la personalidad (<i>Psicoanálisis, Teorías de los rasgos, Teorías del aprendizaje social y Teorías humanistas</i>):	Influencia del tipo de personalidad en las producciones de los participantes durante el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia/no influencia

PSICOSOCIAL	Teoría de los estadios de Lowenfeld	Influencia de las etapas del desarrollo de la capacidad creadora en las producciones de los participantes durante el experimento.	Influencia/no influencia: <ul style="list-style-type: none"> • Etapa del garabateo • Etapa preesquemática
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Incidencia de las situaciones didácticas trabajadas en el proyecto sobre el desarrollo psicomotor.	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce/No se produce un desarrollo psicomotor. • Avance en la coordinación de los músculos mayores y menores/ no avance. • Avance/ no avance en la coordinación óculo-manual.
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Influencia de los rasgos del pensamiento preoperatorio en el desarrollo de la inteligencia a la hora de realizar el experimento.	<p>Influencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nociones relativas. • Centración. • Egocentrismo. • Irreversibilidad. • Animismo. • Articialismo. <p>No influencia.</p>
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Incidencia del experimento en el desarrollo del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición/no adquisición de vocabulario nuevo. • Utilización/ o no de un vocabulario amplio. • Uso del lenguaje como medio de comunicación.
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Incidencia del experimento en el desarrollo afectivo-social.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autoestima. • Nivel de socialización de los participantes. • Figuras de apego.
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Estado de madurez de los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Acorde a la edad/No acorde a la edad.
PSICOSOCIAL	Implicaciones del proyecto.	Implicaciones del proyecto en el desarrollo integral de los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguido/No conseguido.

PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Área: Comunicación.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Área: Matemática.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Área: Ciencia y ambiente.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Área: Personal Social.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Estilo de Programación (unidad didáctica: UD).	<ul style="list-style-type: none"> UD integrada/ UD No integrada.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto: Contenidos extracurriculares.	Inclusión de contenidos extracurriculares en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Inclusión/No inclusión de contenidos extracurriculares.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto: Currículum oculto (CO).	Presencia de currículum oculto durante el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Presencia/No presencia de currículum oculto.
DIDÁCTICA	Innovación educativa.	Aportación del proyecto de cara a conseguir una escuela innovadora.	<ul style="list-style-type: none"> La escuela innova/La escuela no innova. Toma/No toma de conciencia de una necesidad de cambio.
DIDÁCTICA	Agrupamientos.	<p>Funcionamiento/No funcionamiento de los agrupamientos/</p> <p>Funcionamiento/ No funcionamiento del trabajo individual.</p>	<p>Funcionamiento/ No funcionamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Gran grupo. Pequeño grupo. Grupo colaborativo. Trabajo individual.
DIDÁCTICA	Participación	Participación de los niños y niñas en las situaciones dinamizadas por el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Participación/No participación. Motivación/no motivación para participar. Propuestas de los participantes.
DIDÁCTICA	Objetivos didácticos	Consecución de los objetivos didácticos planteados para el experimento	<ul style="list-style-type: none"> Consecución/no consecución
DIDÁCTICA	Las competencias (Logros de aprendizaje)	Aportación del proyecto al desarrollo de competencias (logros de aprendizaje) a través de las situaciones didácticas planteadas.	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo/no desarrollo de las competencias
DIDÁCTICA	El Aprendizaje basado en proyectos en la escuela rural de modelo alternativo.	Incidencia del método de trabajo por proyectos sobre la organización de la actividad docente-discente para vivenciar los principios metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> P. Globalización. P. Contextualización de los aprendizajes. P. Significatividad del aprendizaje. P. Organización de los contenidos, los

		de trabajo en E.I.	<p>recursos, los materiales, los espacios y los tiempos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P. Intencionalidad educativa. • P. Papel de la investigadora. • Evaluación de la validez/no validez del uso del ABP.
DIDÁCTICA	La Estrategia de enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR).	Incidencia de la Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR) utilizada en el proyecto sobre la participación activa y consciente de los participantes en el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios/no cambios en la forma de participar de los niños y niñas. • Evaluación de la validez/no validez del uso de la Estrategia EEAR.
SOCIAL	Contexto.	Implicaciones sociales del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha movido/No ha movido la participación de la comunidad local. • Ha movido/No ha movido la participación de las autoridades.
SOCIAL	Contexto.	Impacto social del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha supuesto/No ha supuesto una mayor concienciación acerca del cuidado y respeto del medio ambiente.
SOCIAL	Contexto.	Difusión/diseminación del experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha sido adecuada/no adecuada la difusión del proyecto.
SOCIAL	Familiar.	Implicación de los padres y madres en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha movido/No ha movido la participación de los padres y madres.
SOCIAL	Familiar.	Impacto social-familiar tras el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas tienen/no tienen un ambiente mejor en la escuela y en la familia.

ANEXO III: Solicitud uso de fotografías

Ainhoa Remacha Irure, con DNI nº XXXXXXXX, solicita a la Comunidad Águilas de Emaús que me permita hacer uso de las fotos que he tomado en la escuelita los Aguiluchos de Emaús para poder utilizarlas con fines de divulgación científica en mi Proyecto de Innovación Educativa Gomer Llaccta (Aldea Verde): “La magia del reciclaje”.

Piura a 6 de septiembre de 2013

Fdo. Ainhoa Remacha Irure

ANEXO IV. Unidad Didáctica Integrada

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	DURACIÓN	ÁREAS TRABAJADAS
<i>Dinámicas de presentación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 5-10 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social
<i>Asamblea de conocimientos previos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 15-20 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>Nuestro medio ambiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • 15-20 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>Aprendemos el vocabulario del cuento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • 10-15 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>Cuento: "La ciudad botona"</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 10-15 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>Actividades de comprensión del cuento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 15-20 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente • Matemáticas
<i>¿Qué es eso de reciclar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • 15-20 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente • Matemáticas
<i>Ficha sobre el reciclaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • 10-15 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente • Matemáticas
<i>La patrulla del reciclaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • En pareja 	<ul style="list-style-type: none"> • 20-25 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>Taller de reciclaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Individual 	<ul style="list-style-type: none"> • 30-60 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>Aprendemos la canción del reciclaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>Visita a Narihualá</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeños grupos • Gran grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

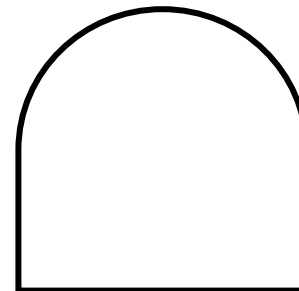
			<ul style="list-style-type: none"> • Ciencia y ambiente
<i>Ficha: Identificamos conductas correctas e incorrectas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • Grupos cooperativos 	<ul style="list-style-type: none"> • 15-20 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente • Matemáticas
<i>Redactar carta Emaús</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • 15-20 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social
<i>Hacemos un mural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeño grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<i>¿Qué es lo que más te ha gustado?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo • Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 min. (aula 5 años). • 10-15 min. (aulas de 3 y 4 años) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Personal social • Ciencia y ambiente
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exposición del Proyecto de Innovación Educativa Gomer Llaccta (Aldea Verde): "La magia del reciclaje"</i> 			

ANEXO V: Cuidemos nuestro medio ambiente

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

ANEXO VI: Ficha sobre el reciclaje

Colorea los tachos del color que sean y une cada residuo con el contenedor en el que lo botas.

**PAPEL Y CARTÓN****ORGÁNICOS****PLÁSTICO****VIDRIO**

ANEXO VII: Ficha: Identificamos conductas correctas e incorrectas

Encierra en una cuerda (rodea) las conductas correctas y marca con un aspa las incorrectas y colorea.



ANEXO VIII: Carta a Emaús

Comunidad Águilas de Emaús

Piura (Perú)

La Campiña, lunes 2 de septiembre de 2013

Estimado Sr. Juan Melquiades,

Los niños y niñas de la escuelita los Aguiluchos de Emaús solicitan a la Comunidad Águilas de Emaús que se comprometan a recoger los residuos de reciclaje que se generan en nuestros salones cada quince días para así poder seguir con la cadena de reciclaje y así conseguir un medio ambiente limpio.

Asimismo, le invitamos a la exposición de nuestros trabajos que tendrá lugar el día viernes 6 de septiembre a las 11:30 de la mañana en nuestra escuelita.

Aprovechamos la ocasión para mandarle un cordial saludo y que Dios le bendiga.

Los niños y niñas de la Campiña

ANEXO IX: Plantilla de observación para el alumnado

Niño/a:		Fecha:	
Sesión:		Observadora:	
Realización de la actividad			
Dificultades encontradas			
Interés hacia la actividad			
Comprensión de las instrucciones			
Participación			
Motivación			
Respeto de las normas y del material			
Observaciones:			

ANEXO X: Listas de cotejo para el alumnado

LISTA DE COTEJO: AULA DE 3 AÑOS				
ALUMNO/A:				
ÁREA	INDICADORES DE LOGRO	A LOGRO PREVISTO	B EN PROCESO	C EN INICIO
PERSONAL SOCIAL	DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD			
	Muestra autonomía en sus movimientos.			
	CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA			
	Aprende como proteger su medio ambiente.			
	Elabora materiales.			
	Asume el cumplimiento de acciones sencillas en la escuela.			
	DESARROLLO DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA			
Desarrolla su convivencia respetando ciertas reglas de hábitos sociales, agradecer, cumplir, tomar acuerdos, etc.				
CIENCIA Y AMBIENTE	SERES VIVIENTES, MUNDO FISICO Y CONSERVACION DEL AMBIENTE			
	Distingue la textura y forma de distintos materiales (vidrio, metal, papel, cartón y plástico).			
	Conoce el uso que se le puede dar a un objeto antes de botarlo a la basura.			
	Aprende las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar.			

	Conoce cómo cuidar su medio ambiente.			
	Cuida su medio ambiente.			
	Conoce que es la contaminación del agua y del aire.			
	Coloca la basura en su lugar.			
MATEMÁTICA	NÚMERO Y RELACIONES			
	Establece relaciones de semejanza y diferencia entre objetos de acuerdo a sus características con seguridad y disfrute.			
	Construye una colección de objetos que utiliza para asignar a una categoría concreta.			
	Forma conjuntos, establece pertenece y no pertenece al conjunto.			
	Percibe y agrupa mediante la observación y percepción las características de algunos objetos, lo identifica ante una orden de la docente.			
COMUNICACIÓN	EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL			
	Desarrolla su habilidad para escuchar cuentos y narraciones que le realizan.			
	Dialoga en pequeños tiempos y responde a ciertas indicaciones que le realizan.			
	Amplia su vocabulario.			
	Demuestra interés utilizando para ello las frases y oraciones que expresan su solicitud.			
	PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
	Señala diferentes expresiones artísticas (fotografías) y las identifica.			
	Responde a preguntas que le formulan sobre lo escuchado.			

	Produce mensajes y lo expresa para que sean comprendidos por los demás			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA			
	Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través del lenguaje plástico, dramático o musical que le permite mayor creación e innovación.			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA			
	Emplea materiales de su comunidad para desarrollar su expresión plástica.			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL			
	Emplea su cuerpo, voz y gesto para sus actividades musicales.			

Leyenda: Fuente DCN 2009

A: LOGRO PREVISTO: Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo.

B: EN PROCESO: Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

C: EN INICIO: Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

LISTA DE COTEJO: AULA DE 4 AÑOS				
ALUMNO/A:				
ÁREA	INDICADORES DE LOGRO	A LOGRO PREVISTO	B EN PROCESO	C EN INICIO
PERSONAL SOCIAL	DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD			
	Muestra autonomía en sus movimientos.			
	Desarrolla su habilidad viso motriz, empleando diversos ritmos de aprendizaje.			
	CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA			
	Responde al llamado que le hacen por su nombre, mantiene respeto y ser escuchado.			
	Desarrolla sus diferentes actividades y recibe apoyo cuando lo necesita.			
	Desarrolla sus hábitos de limpieza y muestra interés por el cuidado del medio ambiente en el que vive.			
	DESARROLLO DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA			
Desarrolla su convivencia respetando ciertas reglas de hábitos sociales, agradecer, cumplir, tomar acuerdos, etc.				
CIENCIA Y AMBIENTE	SERES VIVIENTES MUNDO FISICO Y CONSERVACION DEL AMBIENTE			
	Cuida su medio ambiente.			
	Aprende a cuidar los elementos de su medio natural, los aprovecha y tiene en cuenta su importancia.			
	Conoce que es la contaminación del agua y del			

	aire.			
	Aprende a juntar y manejar los residuos sólidos en lugares destinados para ello.			
	Distingue la textura y forma de distintos materiales (vidrio, metal, papel, cartón y plástico).			
	Conoce el uso que se le puede dar a un objeto antes de botarlo a la basura.			
	Aprende las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar.			
	Coloca la basura en su lugar.			
	Aplica su creatividad.			
MATEMÁTICA	NÚMERO Y RELACIONES			
	Establece relaciones de semejanza y diferencia entre objetos de acuerdo a sus características con seguridad y disfrute.			
	Construye una colección de objetos que utiliza para asignar a una categoría concreta.			
	Forma conjuntos, establece pertenece y no pertenece al conjunto.			
	Aprende a agrupar según las características que halla en algunos objetos.			
	Representa colecciones de objetos en forma gráfica según criterio indicado.			
COMUNICACIÓN	EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL			
	Atiende a los relatos de cuentos y narraciones que recibe con mucha atención.			
	Hace uso del diálogo para expresarse y sigue reglas establecidas que va aprendiendo.			
	Desarrolla su vocabulario para comunicarse y			

	ampliar su comunicación.			
	COMPRESIÓN DE TEXTOS			
	Describe características de objetos o personajes que va observando en su entorno.			
	Responde a las preguntas que se le hacen.			
	Utiliza la expresión verbal para comunicar sus ideas y mensaje que quiere decir.			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA			
	Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través del lenguaje plástico, dramático o musical que le permite mayor creación e innovación.			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA			
	Colecciona materiales y recursos para desarrollar su expresión plástica, recibe ayuda.			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL			
	Expresa su música utilizando además su cuerpo, voz y gestos.			

LISTA DE COTEJO: AULA DE 5 AÑOS				
ALUMNO/A:				
ÁREA	INDICADORES DE LOGRO	A LOGRO PREVISTO	B EN PROCESO	C EN INICIO
PERSONAL SOCIAL	DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD			
	Muestra autonomía en sus movimientos.			
	Refuerza con más práctica su coordinación viso motriz, desarrolla precisión y agilidad.			
	CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA			
	Responde al llamado que le hacen por su nombre y expresa su opinión y lo escuchado.			
	Es ordenado y limpio en el ambiente en que se desarrolla.			
	Aplica su autonomía en sus actividades que va programando y las comunica.			
	DESARROLLO DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA			
	Desarrolla su socialización participando en forma individual y grupal en diferentes actividades de trabajo con sus ideas.			
	Elaboran acuerdos en el grupo que participa y los cumplen.			
Elabora y cumple sus normas de convivencia que le promueven una participación aceptable en el grupo social que se identifica.				
CIENCIA Y AMBIENTE	SERES VIVIENTES MUNDO FISICO Y CONSERVACION DEL AMBIENTE			
	Cuida su medio ambiente.			

	Distingue la textura y forma de distintos materiales (vidrio, metal, papel, cartón y plástico).			
	Conoce el uso que se le puede dar a un objeto antes de botarlo a la basura.			
	Aprende las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar.			
	Se muestra responsable al participar en campañas que propician el cuidado del medio ambiente.			
	Comprueba que hay diferentes fenómenos naturales que hay en su ambiente y se protege.			
	Protege su medio ambiente no contaminándolo y usa tachos para almacenar la basura.			
	Conoce que es la contaminación del agua y del aire.			
	Coloca la basura en su lugar.			
MATEMÁTICA	NÚMERO Y RELACIONES			
	Establece relaciones de semejanza y diferencia entre objetos de acuerdo a sus características con seguridad y disfrute.			
	Construye una colección de objetos que utiliza para asignar a una categoría concreta.			
	Forma conjuntos, establece pertenece y no pertenece al conjunto.			
	Aprende a agrupar según las características que halla en algunos objetos.			
	Representa colecciones de objetos en forma			

	gráfica según criterio indicado.			
COMUNICACIÓN	EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL			
	Sabe escuchar diferentes relatos el cual presta mucha atención por ser prolongados.			
	Utiliza el diálogo para expresarse y escuchar a los demás.			
	Aprende a utilizar ciertas normas de comunicación verbal.			
	COMPRENSIÓN DE TEXTOS			
	Comprende e interpreta mensajes de diferentes imágenes y textos, expresando con claridad y espontaneidad sus ideas.			
	Elabora trabajos, utilizando las indicaciones del docente.			
	Observa imágenes variadas para realizar descripciones principales de objetos y personas.			
	PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
	Se ejercitan en transmitir sus ideas, vivencia y otras acciones comunicativas a través del dibujo que realiza.			
	Desarrolla su escritura con el uso de signos y símbolos no convencionales para elaborar sus formatos de escritura.			
	Elabora textos sencillos según el dictado que recibe de sus mayores y docente.			
	Aprende a escribir pequeños textos como cartas.			

	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA			
	Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través del lenguaje plástico, dramático o musical que le permite mayor creación e innovación.			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA			
	Demuestra sus creaciones mediante el dibujo al expresar sus ideas y expresiones vividas.			
	Utiliza en sus dibujos la línea, los trazos, líneas curvas para expresar sentimientos y emociones que le caracterizan.			
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL			
	Se expresa musicalmente y expresivamente en diferentes actividades que realiza.			

ANEXO XI: Plantilla para evaluar la labor de la investigadora (*en rol docente*)

ITEMS DE CONTROL	OBSERVACIONES
Consecución de los objetivos.	
Interés/dificultad de las actividades planteadas.	
Interés despertado en los niños/as.	
La organización del alumnado.	
La metodología utilizada.	
Adecuación de las actividades a la edad de los niños/as.	
Nuestro papel como maestras.	
Los espacios utilizados.	
El tiempo destinado a las actividades.	
Los materiales utilizados.	
Las técnicas utilizadas.	
Propuestas de mejora.	

ANEXO XII: Cuestionario de evaluación a las maestras

1. ¿Cómo valoras el proyecto Aldea Verde?
2. ¿Cómo valoras la actuación de la maestra?
3. ¿Crees que ha sido necesario la puesta en práctica del proyecto?
4. ¿Se ha adecuado el proyecto a la realidad de la escuelita (entorno, características del alumnado)?
5. ¿Qué te ha parecido la metodología empleada por la maestra?
6. ¿Crees que las actividades que ha llevado a cabo la maestra han sido las adecuadas? ¿Qué cambiarías?, ¿Qué añadirías?
7. ¿Ves viable la puesta en marcha del método ABP en la escuelita?
8. ¿Qué propuestas de mejora propondrías para el proyecto aldea Verde y para futuros proyectos que se lleven a cabo en la escuelita?

ANEXO XIII: Resumen de resultados de las dimensiones de estudio

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	ASPECTOS	INDICADORES	VARIABLES	RESULTADOS
PSICOSOCIAL	Psicoanálisis: Mecanismos de defensa.	Los mecanismos de defensa (si afectan o no a la forma en la que los niños abordaron las situaciones didácticas).	Afecta/ no afecta: <ul style="list-style-type: none"> • Regresión (retorno a etapas anteriores del desarrollo). • Proyección (consiste en situar una pulsión que no se acepta como propia en el exterior). • Sublimación (reemplazar una tensión por un objeto con ciertos valores e ideales sociales). 	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de los niños fue activa y directa, y no se registró ninguna evidencia del uso de ningún mecanismo de defensa.
PSICOSOCIAL	Conductismo: Ensayo-error.	Uso del mecanismo por ensayo-error como conducta aprendida.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por ensayo-error. • Trabajo por repetición de lo que dice el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor incidencia en el área de las matemáticas. • El 100% de los niños/as aprendían por repetición (estaban acostumbrados a transcribir todo lo que escribía la profesora en la pizarra).
PSICOSOCIAL	Cognitivismo: <i>Teoría del Conocimiento Piagetiana o Epistemología Genética.</i>	Construcción del conocimiento en estadios.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por construcción/Aprendizaje e por acumulación de conocimientos. • Aprendizaje en Equilibrio/Aprendizaje en Desequilibrio entre asimilación y acomodación. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el 100 % de los casos, el modelo de aprendizaje era por acumulación de conocimientos. Esto indica, que el modelo transmisivo que se llevaba a cabo en la institución escolar influía en la construcción del conocimiento. • La estructura jerárquica que se establecía entre docente y alumno impedía que este fuera un miembro activo de su proceso de E-A. • Los niños/as alcanzaron un equilibrio entre asimilación y acomodación de los conocimientos adquiridos.
PSICOSOCIAL	Cognitivismo: <i>Teoría Sociocultural de</i>	Influencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Influye en el desarrollo/No influye en el desarrollo de la ZDP 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños/as desarrollaron la ZDP gracias a la interacción con el adulto.

	<i>los procesos psicológicos superiores de Vygotski.</i>		en nuestro alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • La guía y el acompañamiento del docente en el proceso de aprendizaje incidió en la adquisición de conocimientos e hizo consciente al alumno/a de su implicación en el mismo. • La repetición y reformulación de las instrucciones del adulto ayudó al alumnado en la comprensión de la tarea. • El uso de imágenes y de objetos de distintos materiales (plástico, papel, vidrio, metal) favoreció la comprensión de la tarea y ayudó a que los niños/as formasen imágenes mentales acerca de un objeto o hecho.
PSICOSOCIAL	Cognitivismo: <i>Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak.</i>	Viabilidad de un cambio del modelo de aprendizaje: del modelo transmisivo al modelo de construcción significativa del aprendizaje a partir del trabajo por proyectos. Es viable/ no es viable.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje significativo/No aprendizaje significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí es viable a partir del ABP. Se comprobó que los niños/as aprendieron significativamente a lo largo del proyecto. • Los discentes adquirieron nuevos hábitos de gestión de residuos, aprendieron y utilizaron el nuevo vocabulario y lo integraron de manera refleja. • Retomar la clase recordando lo visto el día anterior ayudó en el aprender significativo.
PSICOSOCIAL	Teorías de la personalidad (<i>Psicoanálisis, Teorías de los rasgos, Teorías del aprendizaje social y Teorías humanistas</i>):	Influencia del tipo de personalidad en las producciones de los participantes durante el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia/no influencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Las producciones de los niños/as demuestran que el tipo de personalidad influyó nivel de: formas de participación y actividades de clase (dibujos). • Los indicios nos muestran que, como señalan los teóricos del aprendizaje y humanistas, las producciones se vieron influenciadas por la interacción de la herencia y el ambiente.
PSICOSOCIAL	Teoría de los estadios de Lowenfeld	Influencia de las etapas del desarrollo de la capacidad creadora en las producciones de los participantes durante el experimento.	Influencia/no influencia: <ul style="list-style-type: none"> • Etapa del garabateo • Etapa preesquemática 	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis de las producciones evidencia que existe influencia de las etapas del desarrollo de la capacidad creadora ya que en el aula de 3 años se encontraban en la etapa del garabateo (emplean los colores de forma exploratoria, los colores dan un significado a lo que dibujan) y en las aulas de 4 y 5 años en la etapa pre-esquemática (relacionan el color elegido con el objeto

				representado como reflejo de lo que ven en su entorno, dándole un aire realista a su dibujo).
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Incidencia de las situaciones didácticas trabajadas en el proyecto sobre el desarrollo psicomotor.	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce/No se produce un desarrollo psicomotor. • Avance en la coordinación de los músculos mayores y menores/ no avance. • Avance/ no avance en la coordinación óculo-manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños/as se desarrollaron a nivel psicomotor y dinamizaron las capacidades de coordinación de músculos mayores y menores y la coordinación óculo manual, ya desarrolladas a través del contexto general del aprendizaje.
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Influencia de los rasgos del pensamiento preoperatorio en el desarrollo de la inteligencia a la hora de realizar el experimento.	<p>Influencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nociones relativas. • Centración. • Egocentrismo. • Irreversibilidad. • Animismo. • Articialismo. <p>No influencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los rasgos del pensamiento preoperatorio les impidieron dar razonamientos y explicaciones a los porqués que se les plantearon en el experimento. • Los rasgos que evidenciamos en el experimento fueron: el egocentrismo y el artificialismo.
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Incidencia del experimento en el desarrollo del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición/no adquisición de vocabulario nuevo. • Utilización/ o no de un vocabulario amplio. • Uso del lenguaje como medio de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños/as adquirieron nuevo vocabulario y lo usaron a lo largo del proyecto, produciéndose un aprendizaje significativo. • Los niños/as utilizaron el diálogo y el lenguaje como medio de comunicación entre las personas.
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Incidencia del experimento en el desarrollo afectivo-social.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autoestima. • Nivel de socialización de los participantes. • Figuras de apego. 	<ul style="list-style-type: none"> • La motivación dinamizada durante el experimento incidió en la confianza del alumnado y por consiguiente aumentó la autoestima de los/as participantes. • La escasa motivación que recibía el alumnado en la familia no reforzaba el desarrollo afectivo trabajado en la escuela. • Aumentó el nivel de socialización entre pares debido a la nueva distribución espacial y al uso de distintos

				<p>agrupamientos a lo largo del experimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La figura de apego de los niños/as era la madre, la cual acompañaba al discente en su aprendizaje.
PSICOSOCIAL	Características del desarrollo.	Estado de madurez de los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Acorde a la edad/No acorde a la edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se observaron diferentes estados de madurez en los niños/as lo cual supuso diferentes ritmos de aprendizaje y la necesidad de adecuar el proyecto a ellos para trabajar bajo el principio de la inclusión. • Se encontraron indicadores de la pertenencia al estadio de las operaciones concretas en los/as participantes: el egocentrismo y el artificialismo
PSICOSOCIAL	Implicaciones del proyecto.	Implicaciones del proyecto en el desarrollo integral de los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguido/No conseguido. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto consiguió un desarrollo integral en los niños/as ya que se realizó teniendo en cuenta las características del contexto y de los participantes y bajo el principio de globalización.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Área: Comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad "Asamblea de conocimientos previos" dio voz a los niños y niñas para que mostraran cuáles eran sus intereses e inquietudes pero necesitó de la guía e intervención de la investigadora, en rol docente, ya que nunca habían trabajado en este tipo de agrupamiento. • La animación a la lectura resultó muy motivadora y los niños/as disfrutaron durante el cuento y estuvieron atentos/as a todo lo que acontecía en él. • El formato elegido para presentar el cuento (Kamishibai) suscitó el interés en los niños/as. • En 3 años fue necesaria una adaptación temporal del cuento para mantener la atención de los niños/as. • El nivel de comprensión lectora fue alto en 4 y 5 años pero en 3 años fue necesaria la intervención del adulto para ver si habían entendido lo que sucedía en el cuento. • La producción de textos se realizó únicamente en el aula de 5 años ya que en 3 y 4 años están adquiriendo la lectoescritura. • La expresión artística supuso que los niños y niñas plasmasen sus emociones y sentimientos a través del lenguaje plástico y musical. • El dibujo libre y el Taller de reciclaje permitieron a los

				niños y niñas desarrollar su creatividad.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Área: Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> En la situación didáctica “<i>Actividades de comprensión del cuento</i>”, pudimos constatar que el 70% de los niños/as de 4 y 5 años recordaba la correspondencia entre residuos y colores tras el cuento, pero el 30% utilizó el ensayo y error en sus respuestas. Sin embargo, el 91% de los niños y niñas de 3 años usó el ensayo-error (ver figura 4.6.). En la actividad “<i>¿Qué es eso de reciclar?</i>” los/as participantes aprendieron a agrupar los residuos según sus características estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos según el material del que estuvieran hechos. La actividad “<i>Ficha sobre el reciclaje</i>” necesitó de la repetición de la consigna para la realización con éxito de la misma. En las aulas de 3 y 4 años se facilitó el orden de los tachitos (contenedores) ya que no tenían adquirida la lectoescritura y se realizaron paso a paso las consignas de la actividad. En las tres aulas, los niños/as mostraron dificultades para la realización de la tarea y algunos discentes no realizaron correctamente la correspondencia entre objetos, pese a la guía del adulto. Una vez finalizado el experimento, los niños/as aprendieron a agrupar los residuos según sus características estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos. La actividad “<i>Ficha: Identificamos conductas correctas e incorrectas</i>”, sirvió para que los discentes establecieran las imágenes que pertenecían (conductas correctas) o no (conductas incorrectas) al conjunto. En el aula de 3 años, casi un 90% de los participantes realizó con éxito la tarea pero fue necesario dirigir la actividad y realizarla conjuntamente. En el caso del aula de 4 años, el 100% la realizó con éxito ya que las indicaciones de la investigadora, en rol docente, ayudaron al alumnado en su resolución (ver figura 4.10.). En el aula de 5 años un

				<p>58 % realizó con éxito la propuesta y un 41% no la hizo correctamente porque no siguieron las consignas que requería la actividad (encerrar con una cuerda, marcar con un aspa y colorear).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pudimos evidenciar, como estuvo presente la visión globalizada de la imagen en los/as participantes (ver figura 4.13) y en el aula de 5 la incidencia fue del 24%, en el aula de 4 años, del 54% y en el aula de 3 años el 45% de los/as participantes. • En la etapa de EI, los niños/as están construyendo el saber matemático y sus restricciones psicológicas influyeron en la realización de las situaciones didácticas planteadas.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Área: Ciencia y ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los discentes recibieron una educación ambiental, aprendieron las diferencias de los medios ambientes que existen en su país (costa, sierra y selva) e identificaron cuáles eran los elementos artificiales y naturales. • Los/as participantes aprendieron qué era el reciclaje, cómo podían ayudar a su medio ambiente y comenzaron a hacer una gestión de los residuos. • Los niños/as recibieron una educación ambiental y comenzaron a desarrollar actitudes de cuidado y respeto hacia el medio ambiente. • La actividad “Visita a Narihualá” permitió a los niños y niñas aprender su cultura, observar su entorno y realizar acciones en beneficio de un entorno más limpio. • Los niños/as aprendieron la gestión de los residuos y el uso que se les podía dar (Taller de reciclaje).
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Contenidos trabajados en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Área: Personal Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños/as de 4 y 5 años mostraron autonomía en sus movimientos en las distintas propuestas, pero en el aula de 3 años fue necesaria la guía del docente. • El diálogo que se estableció entre el docente y los iguales siguió normas de comportamiento y convivencia como levantar la mano para pedir permiso, no hablar cuando otro compañero/a está hablando, etc. • Los distintos agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo,

				grupos cooperativos) ayudaron al desarrollo de la socialización ya que los niños/as pudieron expresar sus ideas y sentimientos.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto.	Estilo de Programación (unidad didáctica: UD).	<ul style="list-style-type: none"> UD integrada/ UD No integrada. 	<ul style="list-style-type: none"> Las cuatro áreas del currículo integraron la UDI. La integración fue interna (la secuenciación didáctica siguió la lógica del aprendizaje); y externa (la secuenciación de los contenidos implicó el desarrollo de contenidos de distintas áreas). La UD Integrada preparó a los niños/as para comprender e intervenir en su medio de una forma abierta, despertando en los discentes la curiosidad y les dotó de estrategias para cambiar la forma en que construían el conocimiento. Las Áreas Comunicación y Personal Social estuvieron presentes en el 100% de las situaciones didácticas planteadas, el Área Ciencia y Ambiente en el 85% y la menor presencia, la encontramos en el Área de las Matemáticas (25%) (ver figura 4.14).
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto: Contenidos extracurriculares.	Inclusión de contenidos extracurriculares en el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Inclusión/No inclusión de contenidos extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> El experimento acercó al alumnado al problema de la contaminación, a las consecuencias que esto acarrea, no sólo para el medio ambiente sino también para su salud, generando en ellos cambios actitudinales y aprendieron como a través de la gestión de los residuos (reciclaje) podían ayudar a tener un medio ambiente más limpio. Todo esto supuso, que los discentes se sintieran parte de la sociedad y aprendieran como se puede colaborar en pro de un fin común. Los temas transversales nos permitieron crear una conciencia ecológica a través de la educación ambiental y en valores.
PEDAGÓGICA	Gestión curricular a partir del proyecto: Currículum oculto (CO).	Presencia de currículum oculto durante el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> Presencia/No presencia de currículum oculto. 	<ul style="list-style-type: none"> No se observaron indicios de la presencia de un currículum oculto interviniente en el proyecto.
DIDÁCTICA	Innovación	Aportación del	<ul style="list-style-type: none"> La escuela innova/La 	<ul style="list-style-type: none"> La inclusión de metodologías alternativas y de innovación

	educativa.	proyecto de cara a conseguir una escuela innovadora.	escuela no innova. <ul style="list-style-type: none"> • Toma/No toma de conciencia de una necesidad de cambio. 	como la de trabajo por proyectos y la Estrategia EEAR, fue un primer paso para que la escuela innovase y reformulase sus propuestas educativas. <ul style="list-style-type: none"> • El equipo docente valoró el proyecto como positivo y consideró necesario un cambio en la metodología para conseguir una enseñanza de calidad.
DIDÁCTICA	Agrupamientos.	Funcionamiento/No funcionamiento de los agrupamientos/ Funcionamiento/ No funcionamiento del trabajo individual.	Funcionamiento/ No funcionamiento <ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo. • Pequeño grupo. • Grupo colaborativo. • Trabajo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en gran grupo propició la participación y el diálogo entre el alumnado dándole voz en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • El trabajo en pequeño grupo aumentó las interacciones entre los compañeros/as. • El trabajo en grupos cooperativos resultó ser un trabajo individual pese a las explicaciones de la investigadora, en rol docente, sobre esta nueva manera de trabajar. • En la clase de 5 años en la actividad “Hacemos un mural”, propusimos a un grupo que hiciera un dibujo libre en grupo sobre lo que habían aprendido. Este agrupamiento necesitó la guía de la investigadora, en rol docente. • El trabajo individual sirvió para que el alumno/a demostrara si había entendido o no la propuesta de la maestra. • La distribución espacial de los salones impedía la participación del alumnado y es por eso que se redistribuyeron las aulas de 3 y 5 años logrando una mayor interacción entre los iguales.
DIDÁCTICA	Participación	Participación de los niños y niñas en las situaciones dinamizadas por el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación/No participación. • Motivación/no motivación para participar. • Propuestas de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El método de TPP, junto con la Estrategia EEAR, consiguió que el alumno/a fuera un miembro activo de su aprendizaje y valorase como positiva su participación y la de su familia. Pero, para que se dé un cambio en la docencia y en el alumnado, es necesario dotar a los niños/as de herramientas y estrategias de participación y de racionalización de la actividad (que se hagan conscientes de los que realizan) en un contexto como el aplicado en el que el discente es un sujeto pasivo. • El proyecto motivó al alumnado ya que se sintió como un

				<p>miembro activo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad “La patrulla de reciclaje” supuso dar responsabilidades a los niños/as acerca del reciclaje en el aula consiguiendo su implicación en la tarea, una mayor motivación y fomentando el trabajo cooperativo con sus compañeros/as. • Las propuestas de los participantes aumentaron la motivación y participación del alumnado,
DIDÁCTICA	Objetivos didácticos	Consecución de los objetivos didácticos planteados para el experimento	<ul style="list-style-type: none"> • Consecución/no consecución 	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos didácticos planteados se consiguieron y la valoración fue muy positiva.
DIDÁCTICA	Las competencias (Logros de aprendizaje)	Aportación del proyecto al desarrollo de competencias (logros de aprendizaje) a través de las situaciones didácticas planteadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo/no desarrollo de las competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños/as adquirieron las competencias, ya desarrolladas a través del contexto general del aprendizaje (ver tabla 2.2.).
DIDÁCTICA	El Aprendizaje basado en proyectos en la escuela rural de modelo alternativo.	Incidencia del método de trabajo por proyectos sobre la organización de la actividad docente-discente para vivenciar los principios metodológicos de trabajo en E.I.	<ul style="list-style-type: none"> • P. Globalización. • P. Contextualización de los aprendizajes. • P. Significatividad del aprendizaje. • P. Organización de los contenidos, los recursos, los materiales, los espacios y los tiempos. • P. Intencionalidad educativa. • P. Papel de la investigadora. • Evaluación de la validez/no validez del uso del ABP. 	<ul style="list-style-type: none"> • La UDI supuso trabajar de una forma globalizada las cuatro áreas del currículo. • Los aprendizajes se contextualizaron para lograr un aprendizaje significativo. • La organización de los contenidos, los recursos, los materiales, los espacios y los tiempos, contribuyeron al buen desarrollo del proyecto. • Se dio una intencionalidad educativa externa (intención del docente de enseñar algo), interna (intención del alumno/a de aprender), abierta, manifiesta y flexible. • La investigadora, en rol docente, permitió que el alumnado participara en las propuestas y guió y despertó interés en los niños/as por saber qué era y en qué consistía el reciclaje. • El ABP fue válido en un contexto desfavorecido de la E.I. pero necesita de tiempo y medios para desarrollarse. • El método de TPP resultó ser el comienzo de un cambio

				en la concepción del modelo de construcción de conocimientos en la institución educativa.
DIDÁCTICA	La Estrategia de enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR).	Incidencia de la Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por acción razonada (EEAR) utilizada en el proyecto sobre la participación activa y consciente de los participantes en el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios/no cambios en la forma de participar de los niños y niñas. • Evaluación de la validez/no validez del uso de la Estrategia EEAR. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Estrategia EEAR supuso un cambio en la forma de participar de los niños/as haciéndoles consciente de la importancia de su opinión para su aprendizaje. • Se generó un cambio en el modo de construcción del conocimiento, adquiriendo los alumnos/as un papel más activo. • La Estrategia EEAR fue válida en el contexto en el que se llevó a cabo pero es necesario tiempo para desarrollarse. • Los docentes sintieron la necesidad de replantearse la metodología que utilizaban para ofrecer a sus alumnos/as una enseñanza adaptada a las necesidades que la sociedad de la información demanda.
SOCIAL	Contexto.	Implicaciones sociales del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha movido/No ha movido la participación de la comunidad local. • Ha movido/No ha movido la participación de las autoridades. 	<ul style="list-style-type: none"> • La jornada de puertas abiertas a través de la actividad “Exposición del Proyecto de Innovación Educativa Gomer Llaccta (Aldea Verde): La magia del reciclaje”, no movió la participación de la comunidad local ni de las autoridades locales. • Desde la institución escolar no se han realizado acciones conjuntas junto con las autoridades, pero es un tema sobre el que se está trabajando.
SOCIAL	Contexto.	Impacto social del experimento en el contexto en el que se ha llevado a cabo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha supuesto/No ha supuesto una mayor concienciación acerca del cuidado y respeto del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • El experimento creó una mayor concienciación acerca del cuidado y respeto del medio ambiente únicamente en las familias de nuestro alumnado y en los propios niños/as, ya que después de que la investigadora volviera a su país no se ha llevado a cabo ninguna otra acción desde la institución escolar para darlo a conocer en la Campiña ni en Narihualá.
SOCIAL	Contexto.	Difusión/diseminación del experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha sido adecuada/no adecuada la difusión del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • La exposición fue un punto de partida para generar una actitud de cuidado y respeto en el medio ambiente ya que gracias a ella las familias conocieron cómo se podían clasificar los residuos, pero no logró la implicación de la comunidad ni de las autoridades.
SOCIAL	Familiar.	Implicación de los	<ul style="list-style-type: none"> • Ha movido/No ha 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso del método de TPP, movió la participación de las

El método de trabajo por proyectos en contextos rurales y socialmente desfavorecidos

		padres y madres en el experimento.	movido la participación de los padres y madres.	familias ya que pudieron conocer de cerca lo que habían aprendido sus hijos/as gracias a la exposición. Este momento se aprovechó para el fomento de actitudes de cuidado y respeto del medio ambiente en las familias y para animarlas a reciclar en los hogares.
SOCIAL	Familiar.	Impacto social-familiar tras el experimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas tienen/no tienen un ambiente mejor en la escuela y en la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños/as adquirieron el hábito de reciclar y ya no necesitan de la guía de la maestra para hacerlo. • Los discentes manifestaron su satisfacción por la conservación del medio ambiente y por la necesidad de evitar la tira indiscriminada de basuras generándose en ellos/as una conciencia ecológica. • Las maestras siguen trabajando el tema de la conciencia ambiental y la necesidad de seguir reciclando para tener un medio ambiente más limpio. Además, semanalmente recogen los residuos y los llevan a Catacaos (pueblo vecino) para continuar con la cadena de reciclaje. • De momento, la Comunidad Águilas de Emaús no retira la basura de reciclaje por el escaso volumen de residuos que se genera en la escuela, pero si en un futuro crece la demanda se instará a la organización para que se comprometa en la recogida de los mismos. • Las familias recibieron con agrado el experimento y conocieron cómo se puede ayudar mediante el reciclaje a nuestro medio ambiente. Además, aprendieron qué otros usos se les puede dar a los residuos a través de los objetos realizados en el Taller de Reciclaje.

Índice de tablas

Tabla 1.1. Teorías de la personalidad.....	8
Tabla 1.2. Rasgos del pensamiento preoperatorio	10
Tabla 2.1. Beneficiarios/as curso 2012.....	29
Tabla 2.2. Logros de aprendizaje (competencias).....	46
Tabla 3.1. Listado de instrumentos de recogida y análisis de datos.....	85

Índice de figuras

Figura 1.1. Proyectos de trabajo.....	20
Figura 2.1. Mapa de Perú: Localización de la región de Piura.....	26
Figura 2.2. Mapa de situación: Localización del caserío La Campiña.....	27
Figura 2.3. Calle principal de la Campiña.....	27
Figura 2.4. Artesanía en paja.....	28
Figura 2.5. Campos de arroz.....	28
Figuras 2.6. y 2.7. Entrada de la escuela.....	30
Figura 2.8. El patio de recreo.....	31
Figura 2.9. El aula de 4 años.....	31
Figura 2.10. Basura encontrada en las inmediaciones de la escuela.....	32
Figura 2.11. Los niños/as de 3 años observan la basura que hay en el canal.....	32
Figura 3.1. Número de alumnos/as.....	50
Figura 3.2. Distribución del aula de 5 años.....	56
Figura 3.3. Nuestra propuesta de distribución del aula de 5 años.....	56
Figura 3.4. Distribución del aula de 3 años.....	58
Figura 3.5. Nuestra propuesta de distribución del aula de 3 años.....	58
Figura 3.6. Dinámica de presentación.....	60
Figura 3.7. Asamblea de conocimientos previos.....	61
Figuras 3.8. y 3.9. Niños/as realizando la actividad.....	63
Figura 3.10. Niña realizando la actividad.....	64
Figura 3.11. Representación del cuento.....	65
Figura 3.12. Niños/as realizando la actividad.....	66
Figura 3.13. Los tachitos y sus residuos.....	67
Figura 3.14. El rincón de los tachitos en el aula de 3 años.....	68
Figura 3.15. Niño realizando la actividad.....	69

Figura 3.16. La primera patrulla de reciclaje.....	70
Figuras 3.17. y 3.18. Aula de 3 años: Portalápices.....	72
Figuras 3.19. y 3.20. Aula de 4 años: Títere de ratoncito.....	73
Figuras 3.21. y 3.22. Aula de 5 años: Coche de carreras.....	73
Figuras 3.23. y 3.24. Visita a Narihualá.....	75
Figuras 3.25. y 3.26. Niños/as realizando la actividad.....	77
Figura 3.27. Carta redactada.....	78
Figuras 3.28. y 3.29. Niñas realizando la actividad.....	79
Figuras 3.30. y 3.31. Niños/as realizando la actividad: Aula de 5 años.....	80
Figuras 3.32. y 3.33. Niños/as realizando la actividad:Aula de 4 años.....	81
Figuras 3.34. y 3.35. Niña realizando la actividad y mural del aula de 3 años.....	81
Figura 3.36. Dibujo aula de 5 años.....	82
Figura 3.37. Evaluación grupal: Aula de 4 años.....	83
Figuras 3.38. y 3.39. Exposición a las familias.....	84
Figura 4.1. Coloreado de una niña de 3 años.....	97
Figura 4.2.Coloreado de un niño de 4 años.....	98
Figura 4.3. Actividad: “Nuestro medio ambiente”.....	98
Figura 4.4. Actividad “Aprendemos el vocabulario del cuento”.....	101
Figura 4.5. Actividad “Redactar carta a Emaús”.....	105
Figura 4.6. Uso/no uso del ensayo-error.....	106
Figura 4.7. Realización o no correcta de la correspondencia entre objetos.....	107
Figura 4.8. Producción de un niño de 5 años.....	108
Figura 4.9. Producción de una niña de 3 años.....	108
Figura 4.10. Realización correcta o no correcta de la actividad.....	110
Figura 4.11. Producción de una niña de 5 años.....	110

Figura 4.12. Producción de una niña de 5 años.....	111
Figura 4.13. Visión globalizada de la imagen.....	111
Figura 4.14. Contenidos trabajados en cada área.....	114