



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJAR POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Marta Colmenero Jiménez

Sara Prades Plaza

Didàctica de les Ciències Socials

2015-2016

Índice

1. Resumen	2
2. Justificación	3
3. Introducción teórica: Estado de la cuestión	4
3.1 Origen del trabajo por proyectos.....	4
3.2. Impacto de esta metodología en las aulas de Educación Infantil	6
3.3. Cómo trabajar por proyectos	8
4. Metodología	12
5. Resultados.....	13
5.1. Críticas a las experiencias vividas con el trabajo por proyectos en aulas de Educación Infantil	13
5.2. Intervención en el desarrollo de un proyecto	16
6. Conclusiones. Propuestas de mejora.....	19
7. Bibliografía.....	21
Anexo 1. Dossier del profesorado elaborado en el desarrollo del Practicum II	22
Anexo 2. Imágenes del desarrollo del Practicum II.....	28

1. Resumen

En el presente Trabajo de Final de Grado nos adentraremos en cómo se desarrolla el trabajo por proyectos en las aulas de Educación Infantil, con el fin de llegar a cómo se debería trabajar de forma correcta con esta metodología.

El punto de partida con el que nos encontramos es que en los colegios actualmente se trabaja por proyectos, ya sea por moda o porque realmente los docentes creen que es una gran metodología con la que despertar el interés de su alumnado. El problema encontrado son los llamados “trabajo por proyectos de libro”; el dilema de si hay que trabajar por proyectos a todas horas, solo en algunos momentos o unos pocos días a la semana o incluso la duda de cuándo finalizar un proyecto.

Mediante la comparación de las experiencias en las asignaturas “Practicum I” y “Practicum II”, en las cuales se ha utilizado la metodología de trabajo por proyectos de una forma totalmente diferente entre sí, y mediante respaldo teórico y bibliográfico, se investiga cómo se debe realmente trabajar por proyectos. Es decir, se compara el marco teórico con la realidad observada y vivida; se problematiza la realidad, en busca de unos resultados que sean verdaderamente útiles. Todo ello nos conduce, finalmente, a una crítica del trabajo observado y realizado en aulas de Educación Infantil bajo la perspectiva del trabajo por proyectos, que engloba el constructivismo y el trabajo cooperativo, y a su consiguiente propuesta pedagógica, respaldada por un marco teórico para tratar de aprovechar todo el potencial que esta metodología nos ofrece.

Palabras clave: trabajo por proyectos, Educación Infantil, problematizar la realidad, constructivismo, aprendizaje cooperativo

2. Justificación

El trabajo por proyectos es una metodología cada vez más extendida en los colegios debido a su gran interés para el alumnado y la posibilidad de trabajar sin los libros de texto.

El interés por investigar esta metodología surge debido a que, en las dos experiencias en centros escolares que se van a tratar a lo largo de este Trabajo de Final de Grado (en adelante TFG), gracias a la asignatura de “Practicum I” y “Practicum II”, he trabajado mediante el trabajo por proyectos; en nuestra opinión, en ambos colegios se realizaba de forma errónea. Al ver que una metodología que se está extendiendo tanto, está siendo aplicada de forma incorrecta, decidí que la mejor opción para descubrir todos los secretos del trabajo por proyectos era realizar un TFG que mostrara cómo se plantea esta nueva metodología, y qué errores se cometen en las aulas de Educación Infantil. Esta investigación, así pues, ha tratado de ampliar nuestra formación académica, pues a lo largo del Grado en Maestra de Educación Infantil la información recibida sobre el trabajo por proyectos ha sido verdaderamente escasa.

Del mismo modo, justificando mi elección desde el ámbito curricular, encontramos que el Decreto 38/2008, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, en el *Artículo 7. Autonomía pedagógica de los centros*, nos dice que:

“la consellería competente en materia de educación promoverá la elaboración de proyectos innovadores, de materiales didácticos y modelos de programaciones didácticas que faciliten la labor de los docentes y fomentará entre los equipos docentes el intercambio de experiencias, así como impulsará una formación permanente que redunde en beneficio de la calidad educativa.” (p.55020)

Consideramos que la metodología que cumple con todas estas características es la que va a ocupar el hilo conductor de este TFG: el trabajo por proyectos. Así pues, la elección de investigar la metodología basada en el trabajo por proyectos viene dada por una necesidad real, pues los centros escolares, pese a que la tienen en cuenta y el Decreto 38/2008 apoya la innovación, no la aplican, a nuestro parecer, de manera correcta.

3. Introducción teórica: Estado de la cuestión

Podemos afirmar que el trabajo por proyectos “como modelo para el desarrollo del currículum constituye hoy una de las tendencias que más atención concita cuando se habla de adecuar la enseñanza a una sociedad en la que la información resulta tan extensa como difícil de manejar” (Pozuelos, 2007: 13). Ampliando la definición del trabajo por proyectos, antes de pasar a estudiar su origen en la historia de la educación, añadimos, tal como se expresa en la revista *Maestr@ de Infantil* (2015):

“el trabajo por proyectos [...] se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento y favorecer la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, y aplica sus conocimientos y habilidades a proyectos reales”. (p.22)

3.1 Origen del trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos no es una forma novedosa de trabajar dentro de aulas, pues se encuentran muchos indicios de esta forma de trabajar que supera los meros conocimientos memorísticos y busca una elaboración del conocimiento justificada. Es por ello por lo que encontramos antecedentes de este método de trabajo ya en el siglo XVI. En el siglo XVIII es cuando se tendría más en cuenta para encaminar los estudios de ingeniería, y en el siglo XIX cuando pasa a ocupar un lugar en los estudios de Secundaria y Primaria (Pozuelos, 2007). Cabe resaltar, que es a finales del siglo XIX cuando “se planteó toda una corriente que entendía la educación como algo ligado a la vida real del sujeto; y las materias del currículum como un medio para resolver problemas” (Pozuelos, 2007: 15). Con estas premisas en mente, dos formas de trabajar por proyectos nos son presentadas por Pozuelos: la primera de ellas consiste en proporcionar inicialmente las nociones y habilidades necesarias para luego aplicarlas en el desarrollo del proyecto. La segunda forma de trabajar proyectos que se nos propone es elegir una idea e ir recogiendo todos aquellos conocimientos que se necesiten. Con la Escuela Nueva europea o Progresiva Norteamericana se dio pie a un nuevo punto de vista pedagógico, por lo que este pensamiento y sus fundamentos fueron aplicados a la Educación obligatoria y general (Pozuelos, 2007).

Esta forma de pensar en el ámbito pedagógico será tomada por Kilpatrick, a partir de las ideas de Dewey, y convertida en el “método de proyectos”, en 1918. Este nuevo método tiene en cuenta los intereses del alumnado, pues basa el conocimiento en el desarrollo de situaciones reales. Para ello, este método tiene cuatro fases: intención, preparación, ejecución y apreciación. Kilpatrick, a su vez, afirma que existen cuatro tipos de proyectos con los que trabajar: aquellos que

buscan un resultado (*Producer's project*), aquellos que buscan resolver cuestiones (*Problem project*), aquellos que abordan la cuestión del manejo de un recurso o producto (*Consumer's project*) y los que buscan el conocimiento de una técnica (*Specific learning*), como nos muestra Pozuelos (2007).

Para que un Proyecto sea educativo e interesante para el alumnado, debe llamar su atención, es decir, debe nacer de su propio interés e ilusión por descubrir y entender el mundo que le rodea, por lo que un buen proyecto tendrá un valor intrínseco. Por ello, los proyectos deben tener la finalidad de proporcionar al alumnado un pensamiento ordenado, con múltiples experiencias y conocimientos. Gracias a esta forma de pensar, Decroly desarrolla los “centros de interés”. Esta propuesta de Decroly no agrupa los contenidos por materias, sino que están relacionados entre sí. Es por esta razón por la que se debe trabajar con las distintas materias escolares de forma comunicada, llevando como hilo conductor la temática del proyecto. Es decir, Decroly presenta un modo de trabajo globalizador (Pozuelos, 2007).

Freinet (1978), que no aceptó a la escuela tradicional o la que él denominaba “escolástica” defiende que, de cara a la enseñanza, la tarea de los docentes reside en ayudar en todo lo posible en la realización manual, artística y psíquica de las especialidades del alumnado. Freinet, que parte también de las ideas de Decroly, “sugiere mantenerse siempre al nivel de los intereses sensibles del niño y vinculado a la libre expresión y participación”, como apunta Pozuelos (2007: 17) y defiende utilizar todos los materiales que el aula nos ofrece. Es por ello que este autor propone los “complejos de interés”. Esta nueva propuesta, elaborada a partir de la Escuela Moderna, fue difundida en nuestro país por L. Luzuriaga y su *Revista de Pedagogía*. Mientras que en los países europeos este nuevo planteamiento de trabajo va tomando forma, este legado no llega a desarrollarse plenamente en España debido a la instauración del régimen franquista y la posguerra y no es hasta los sesenta cuando se retoma esta tradición innovadora educativa, tal como nos menciona Pozuelos (2007).

La llegada del mundo digital ayuda al desarrollo del trabajo por proyectos, pues encontramos los denominados “proyectos digitales”, que tienen en cuenta dispositivos digitales para ayudar en la construcción del conocimiento de los niños y las niñas. De este modo, llegamos a lo que se conoce como la actualización de la Escuela Nueva, pues no es más que aquellas tendencias adaptadas a los tiempos digitales. Es por ello, que encontramos diferentes prácticas para el desarrollo de los proyectos, como el Aprendizaje por Proyectos (ApP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Pozuelos, 2007). El núcleo común para su desarrollo, tomando en cuenta la era digital y teniendo en cuenta el constructivismo, tal como indica Pozuelos (2007) es el siguiente:

“se parte, habitualmente, de un esquema básico consistente en el tratamiento del currículum según el desarrollo de determinados proyectos o planes de trabajo [...] relativos a temáticas significativas y de los que se desprenden ciertas preguntas o

problemas. A partir de aquí el alumnado se tiene que informar utilizando para ello distintas fuentes y recursos pero con especial atención, aunque no exclusivamente por lo general, a Internet. A lo largo del proceso se van efectuando variadas tareas y experiencias en equipo y personales las cuales se discuten, revisan y mejoran hasta llegar a algún tipo de producción final” (p.19).

La metodología que trata el trabajo por proyectos se ha visto influenciada por numerosos autores y se ha visto reformulada una y otra vez. Incluso en nuestro país ha dejado de utilizarse por un período de tiempo, pero finalmente ha vuelto, teniendo a la era digital en cuenta. Así pues, podemos afirmar que “el desarrollo del currículum a partir del trabajo por proyectos está íntimamente relacionado con la tradición innovadora de la enseñanza” (Pozuelos, 2007: 61), por lo que es erróneo afirmar que es una metodología que está de moda. Aunque bien es cierto, como se va a tratar a lo largo de este TFG, que no son todos los docentes quienes la utilizan, o la utilizan de forma adecuada.

3.2. Impacto de esta metodología en las aulas de Educación Infantil

“Plantearse una Metodología supone tener claro cuál es la idea educativa que tenemos respecto a lo que se quiere conseguir. Nuestra concepción de la educación, que se destaca en el proyecto educativo, tiene como fin procurar la felicidad del niño” (Ibáñez, 1992: 6). No se debe olvidar que “todo lo que se aborda en Educación Infantil debe estar claramente programado con una intencionalidad educativa, es decir, las Programaciones Didácticas se confeccionan para poder iniciar y trabajar con eficacia todos los aspectos de la Educación Infantil” (Ibáñez, 1992: 333). Por ello, cuando se quiera trabajar por proyectos se debe tener muy en cuenta la visión del alumnado, pues es precisamente la finalidad de esta metodología: adaptarse al alumnado y que éste construya su conocimiento. Esta metodología es utilizada en Educación Infantil ya que “participación, interés, motivación e implicación intelectual son los descriptores que se suele asignar al alumnado que trabaja en el aula con proyectos” (Pozuelos, 2007: 22) y esto es, precisamente, lo que se quiere estimular en el segundo ciclo de Educación Infantil.

El abandonar los libros de texto es una tendencia cada vez más presente en las aulas, por lo que podríamos afirmar que la mayor cualidad del trabajo por proyectos es “la abundancia y riqueza de recursos que incorpora al aula escolar” (Pozuelos, 2007: 23). Trabajar por proyectos supone “determinar una experiencia en un sentido que resulte clara para todos, pues no hay situación que enfríe más la enseñanza que la sensación de confusión [...] e improvisación constantes” (Pozuelos, 2007: 64). Para trabajar por proyectos se deben proponer temáticas que resulten apetecibles, interesantes para aquellos que las van a recibir; en este caso, alumnos y alumnas de 3 a 6 años. Esto es algo que “precisa de un enfoque reflexivo y colaborativo de la docencia, pues su complejidad difícilmente puede ser resuelta de manera aislada o improvisada”

(Pozuelos, 2007: 65). Es decir, cuando se quiera trabajar por proyectos, se debe coordinar todo el equipo de docentes, y no solo entre ellos, sino también con las familias del alumnado, pues “el Proyecto Educativo es inconcebible si no se elabora en equipo, ya que, a estas edades, más que en ninguna otra, el niño requiere que todas las actuaciones [...] sean coherentes” tal como indica Ibáñez (1992: 28).

Para trabajar por proyectos, debemos, según Ibáñez (1992: 29) “hacer un minucioso examen de conciencia [...], comencemos sin grandes vanidades a revisarnos y a estudiar cómo podemos mejorar, aunque sea un poco, en beneficio del niño”. Y es que, si se decide trabajar por Proyectos en Educación Infantil, todos los docentes deben reestructurar su pensamiento, como nos señala Ibáñez (1992). El trabajar por proyectos y abandonar los libros de fichas exige grandes esfuerzos por parte de los docentes pero si se quiere evolucionar, como hemos visto que ha hecho la metodología del trabajo por proyectos, “cambiamos de actitud soltando, poco a poco, lo que ya no nos es válido. Dejemos de ser nosotros los protagonistas de la enseñanza”, tal como nos sugiere Ibáñez (1992: 29).

La formación del profesorado es algo que debe ser también objeto de estudio, pues pese a la presencia que ha tenido el trabajo por proyectos, son muchos los docentes que no poseen conocimiento sobre esta metodología. Es precisa, para que los proyectos se desarrollen en las aulas de Educación Infantil de forma correcta, “la necesidad de adoptar un cambio de perspectiva dirigido hacia la investigación en la acción entendida como un proceso en el que un equipo reflexiona y experimenta tentativas con objeto de avanzar en su conocimiento teórico y práctico” como dice Pozuelos (2007: 68).

Podemos destacar que “la motivación que esta metodología supone para el profesorado al romper con la rutina de los temas de siempre en E. Infantil: el otoño, la Navidad... y los libros de texto” (Pozuelos, 2007: 85). No obstante, el tema a tratar del proyecto en Educación Infantil abre discusiones, pues hay quienes creen que se debe tomar como base el mundo que les rodea, y hay quienes piensan que, para los niños, es mejor basarse en los contenidos académicos, como afirma Pozuelos (2007).

La implantación de esta metodología en el aula de Educación Infantil encuentra su limitación en “la elección del objeto de estudio por el alumnado de Infantil, la falta de recursos y materiales [...] la imposibilidad de acceder a Internet en las aulas, la necesidad de describir el diario del maestro y la falta de tiempo” (Pozuelos, 2007: 85). Aunque bien es cierto que los colegios van teniendo cada vez un mayor acceso a las TIC, por lo que pronto este obstáculo pasará a ser un gran apoyo a la hora de realizar un proyecto. Otro impacto que esta metodología ha tenido en las aulas es que el trabajo por proyectos “propicia la colaboración entre el alumnado, la realización de tareas en pequeños y grandes grupos, el aprendizaje cooperativo y la reformulación compartida de hipótesis iniciales” (Pozuelos, 2007: 89). Del mismo modo, el trabajo por proyectos propicia la participación de más adultos dentro del aula, pues “las actividades que

en ellos se llevan a cabo son de gran laboriosidad, y para una correcta puesta en práctica de las mismas, y sobre todo con el alumnado de educación infantil se hace necesaria la colaboración de algún que otro adulto más en el aula” (Pozuelos, 2007: 95), y este es un punto que a muchos docentes desagrada, pues la entrada de familiares en el aula no es siempre bienvenida, y si se escoge trabajar por proyectos, la inclusión de la familia ha de existir, pues los proyectos de trabajo, llevados a cabo con niños y niñas de Educación Infantil “son una fuente de reclamo para que su familia entre en clase y comparta con ellos su trabajo” (Pozuelos, 2007: 96).

Por todo ello, podemos decir que trabajar por proyectos en el aula de Educación Infantil es un reto para los docentes, pues deben realizar muchos cambios en sus aulas y su forma de trabajar, pero tal como afirma Pozuelos (2007) se trata de:

“una experiencia [...] capaz de ilusionar y promover la investigación como estrategia de formación para el profesorado y de aprendizaje para los escolares. Un modo de trabajo que enriquece al alumnado en aquellos temas de su interés [...]. Además, supone un nuevo aliciente para las docentes que descubren nuevas ideas y un nuevo modo más dinámico de desarrollar su tarea. E, incluso, aprenden también sobre el tema que se está abordando, algo muy extraño en los niveles educativos más bajos” (p.99).

3.3. *Cómo trabajar por proyectos*

A continuación, basándonos en Díez (1995) se mostrarán las fases del desarrollo del trabajo por proyectos en las aulas. Estas fases, tal como afirma la propia Díez (1995), no son algo rígido, sino que se pueden adaptar a cada proyecto. Las fases son:

1. Elección del tema de estudio

Díez (1995: 35) nos afirma que “es elegido por los niños, bien de un modo explícito (propuesta verbal) o implícito (a partir de la observación y constatación de que un tema es de su interés)”. Es importante, tal y como afirma Ibáñez (1992: 313) que en cuanto a la temática del proyecto, “para tener asegurada la aceptación [...] es importante que de antemano sepamos que va a ser interesante para el niño y que a las profesoras también les resulta atractiva.” En cuanto al momento de realizar la elección del tema, Díez (1995) nos dice que lo importante es no cerrarnos ante ninguna propuesta, pues:

“Quizás sea este momento en el que seguimos al niño el tiempo de abrir de par en par las puertas a lo mágico, lo espontáneo, lo intuitivo. Tiempo en el que los adultos podemos con entera libertad sentirnos niños una vez más, recobrar la memoria de un tiempo pasado y aprender mucho de ellos”. (p.35)

2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?

Es el momento de descubrir los intereses de los niños y las niñas en torno al tema escogido, pues es en este momento cuando nos planteamos la extensión del proyecto (Pozuelos,

2007). Al principio serán solo ideas, pero Díez (1995: 36) remarca que “a veces, estas ideas previas son eso mismo, “ideas” plasmadas verbalmente en la asamblea o el corro [...] o a veces son acciones expresadas por el gesto que nos dan también pistas sobre su pensamiento”. Poco a poco, las ideas se convierten en preguntas (Díez, 1995) sobre aquello que quieren saber, y es también el momento de recogerlas. Para ello, tal como afirma Pozuelos (2007: 46) “una buena estrategia [...] consiste en confeccionar un conjunto de preguntas interrelacionadas (red de preguntas) que normalmente superan la frontera de una materia y que, sin embargo, acotan los límites y profundidad de lo que se va a prender”. Además Pozuelos (2007: 46) aclara que “la presencia de una red de preguntas [...] orienta la búsqueda de datos significativos y no el simple acopio de información inconexa”.

Esto nos lleva al planteamiento de las actividades, pues esta fase también es el momento de recoger las propuestas de actividades (Díez, 1995). La planificación de las actividades surgirá de la red de preguntas, pues las actividades deben dar respuestas claras (Pozuelos, 2007). Es positivo realizar estas reflexiones conjuntas, pues tal y como afirma Pozuelos (2007: 42) “la colaboración entre iguales representa un respaldo y confluencia de esfuerzos que permiten mejorar y profundizar en las aportaciones tanto de grupos como personales”. Es decir, el alumnado llega a construir su conocimiento. Esto, en esencia, es el constructivismo en el que se basa el trabajo por proyectos, pues tal y como nos dicen Granell y Salvador (1994):

“el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.” (p.8)

3. Comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas

En la asamblea es natural que surjan ideas que otros niños sean capaces de contrastar en el momento, o que los niños y las niñas tengan unos conocimientos muy parecidos (Díez, 1995). Las ideas previas del alumnado van avanzando con ellos, por ello Pozuelos (2007: 48) nos dice que “al ponerlas de manifiesto encontramos las ideas sobre las que tendremos que trabajar para favorecer un conocimiento más organizado y complejo”. Pozuelos (2007) afirma que explorar las ideas previas pone de relieve aquello que los niños y las niñas saben y los predispone de manera positiva para ampliar ese conocimiento, puesto que, tal como dice Díez (1995: 37) “al facilitar el contraste entre ideas, se aprenden cosas nuevas, se regula el propio pensamiento, se cae en la cuenta de las contradicciones, se dan saltos en la apasionante tarea de aprender”. Para plasmar estos conocimientos previos Pozuelos (2007) nos propone utilizar un *fotomural*, un mural que se realiza en equipos, se expone, y del que se extrae una idea principal.

4. Búsqueda de fuentes de documentación

Este paso consiste en buscar fuentes y recursos de donde obtener información (Díez, 1995) y se realiza conjuntamente, pues como indica Pozuelos (2007: 51) “la búsqueda de medios y recursos debe entenderse como una tarea que afecta a todos los participantes: docentes, alumnado y familia”. Pozuelos (2007: 51) afirma que “cuando se plantea un trabajo por proyectos los recursos que se ponen en funcionamiento se refieren a una gama amplia de medios que permite, a su vez, un extenso repertorio de posibilidades”. Sin embargo, no hay que olvidar (Pozuelos, 2007) que los principales recursos deben ser la biblioteca de aula y el banco de datos creado con los propios materiales del alumnado, es decir, con materiales específicos del tema a tratar.

5. Organización del trabajo

En este punto el docente debe diseñar, organizar y programar las tareas (Díez, 1995). Según Díez (1995) hay que tener en cuenta fijar pocos objetivos; distribuir correctamente el tiempo; organizar tanto el espacio como los recursos, mediante ambientes; organizar las actividades; establecer observaciones, mediante guías y finalmente, colaborar periódicamente con las familias y el entorno.

6. Realizar las actividades.

En la realización de las actividades (Díez, 1995) hay que tener en cuenta que a todo el alumnado le sea posible llevarla a cabo, así como presentar actividades tanto individuales como para grupos pequeños y grandes. Igualmente, Pozuelos (2007: 51) remarca que “la cooperación constituye uno de los pilares que argumentan al trabajo por proyectos y, en consecuencia, su desarrollo debe ser un objetivo prioritario de toda experiencia”. Finalmente, Díez (1995: 38) indica que “al realizar las actividades, iremos realizando los ajustes y cambios que veamos más oportunos, siempre priorizando la motivación real de los niños y las niñas hacia las actividades desarrolladas, teniendo en cuenta sus propuestas y nuevas acciones”.

7. Elaboración de un dossier

Díez (1995) indica que se deben recoger los esquemas de todo el trabajo que se ha realizado para que sirva de recuerdo con el que poder revisar el trabajo en un futuro; del mismo modo, la maestra debe recoger también un dossier de su actividad y sus observaciones para poder evaluar el proyecto en su globalidad. De igual manera, Pozuelos (2007) plantea las carpetas de trabajo a modo de dossier, puesto que las carpetas de trabajo son una forma de mostrar las creaciones realizadas, en progresión. Existen (Pozuelos, 2007) distintas carpetas de trabajo, como son las carpetas de aula, en las que encontramos aportaciones de todos los miembros del aula; las carpetas de equipo, en las que se muestran los trabajos de forma final; y las carpetas individuales, en las que encontramos los trabajos de cada alumno.

Paralelamente al dossier, Pozuelos (2007) propone la elaboración de un gráfico de temas conceptuales en el que todas las ideas se interrelacionan de manera simple y fácilmente

entendible (con dibujos, canciones, etc.). Se va ampliando a la vez que el proyecto avanza, incluyendo las conclusiones de manera visual para el alumnado (Pozuelos 2007).

8. Evaluación de lo realizado

La evaluación es algo que se realiza a lo largo de todo el proyecto. En esta última fase (Díez, 1995) se debe comprobar con los niños y las niñas qué preguntas han sido respondidas y si queda alguna pendiente. La evaluación, tal como aclara Díez (1995: 39) “sirve para que el grupo tome clara conciencia de la cantidad de cosas nuevas que juntos hemos aprendido y de qué camino hemos seguido para ello, qué dificultades hemos encontrado”. La autora nos remarca que es en esta fase cuando el niño ha de ser consciente de su propio aprendizaje, pues tal y como afirma Pozuelos (2007: 43) “la reconstrucción del proceso favorece la interiorización de las estrategias empleadas. Se recomienda, entonces, ordenar entre todos los pasos y momentos vividos a la vez que se reflexiona sobre ello”.

Finalmente, aunque se encuentra fuera del esquema de las fases de un proyecto que Díez nos muestra, nos gustaría añadir la cuestión relacionada con la duración de un proyecto. Pozuelos (2007) indica que debemos atender a tres premisas en cuanto al tiempo del proyecto. La primera es la duración óptima del proyecto, la segunda es el número de proyectos recomendables en un curso, y la última plantea la cuestión de la presencia en el horario semanal y diariamente. Se pueden trabajar con el mismo eje temático diferentes proyectos a lo largo de todo el curso, por lo que realmente el proyecto ocuparía todo un curso. Otra opción es trabajar únicamente un día a la semana el proyecto. La opción más extendida reza que los proyectos deberían ocupar entre tres y cuatro semanas. El establecer una delimitación temporal, nos dice Pozuelos (2007: 50) “conecta con la necesidad de plantear un conjunto razonable de actividades y evitar así secuencias interminables y forzadas.”

4. Metodología

La elaboración del TFG y el estudio del trabajo por proyectos surge a partir de experiencias reales, que se han vivido en diversos colegios de Castellón, o a partir de conversaciones que han tenido con docentes de la misma localidad. Se ha realizado una investigación, pues este término “se alude a todo trabajo orientado a explorar, descubrir, o verificar cualquier aspecto de la realidad que abordemos”. (González, León y Peñalba, 2014: 50)

En primer lugar, el estudio se ha realizado de dos maneras: mediante la observación directa de colegios y mediante el estudio bibliográfico de la metodología del trabajo por proyectos. Para la observación directa, se van teniendo en cuenta las notas realizadas a lo largo del Practicum I y del Practicum II. Dado que el Practicum II se está llevando a cabo a la vez que el presente TFG, estas notas diarias van enriqueciendo y modificando el presente trabajo de forma constante. Del mismo modo, se intenta que la información obtenida mediante la investigación bibliográfica tenga repercusiones dentro del aula, siempre que la maestra-tutora del Practicum II lo permita, pues no se puede modificar la actuación de un aula sin el consentimiento del docente responsable. Así pues, se puede decir que se está llevando a cabo una investigación-acción a la hora de realizar este trabajo.

Este método ha sido el escogido para llevar a cabo el presente TFG porque hace que tanto el tema del presente trabajo, como el trabajo en sí, estén conectados y se enriquezcan el uno al otro. Así pues, la investigación-acción se basa en la práctica que, a su vez, se alimenta de la investigación, que va a enriquecer nuevamente la práctica. Pensamos que este método es el más apropiado, pues este TFG necesita las experiencias del Practicum II (y las ya pasadas del Practicum I) para poder desarrollarse de forma correcta, partiendo de una necesidad que existe en las aulas, como es el no realizar los proyectos de trabajo de forma correcta. Del mismo modo, habiendo obtenido tanta información, se considera oportuno que ésta se intente llevar a cabo en las aulas, pues no siempre la teoría resulta verdaderamente productiva en las aulas reales.

Los resultados obtenidos van desde un total desconocimiento por parte de los docentes de esta metodología, que, como se ha repetido en varias ocasiones, no es por moda, sino que viene dada por la tradición educativa, hasta una práctica docente que incluye el trabajo por proyectos de manera casi perfecta, pero que necesita cambios de aspecto metodológico, como se muestra en el caso del Practicum II.

Por todo ello, la interpretación de los datos obtenidos nos lleva a pensar que la intención de los docentes de Educación Infantil es buena, pues quieren trabajar por proyectos, pero no se realiza una buena aplicación, por lo que se intuye una falta en la formación docente encaminada a llevar a cabo proyectos de forma correcta y satisfactoria. Esto, precisamente, es lo que se quiere enmendar con la realización del presente TFG, pues está elaborado con el fin de complementar la formación académica docente.

5. Resultados

5.1. Críticas a las experiencias vividas con el trabajo por proyectos en aulas de Educación Infantil

Se va a tratar en primer lugar la experiencia vivida en el Practicum I. En el desarrollo de esta experiencia se trabajó con libros de texto, y la maestra defendía que trabajaba con proyectos de libro. En la siguiente experiencia, nacida del desarrollo del Practicum II, las docentes sí trabajaban por proyectos, pero consideramos que se realizaban errores, que se van a tratar de corregir.

Durante el desarrollo de las prácticas nos encontramos que varios docentes de Educación Infantil dicen que en su aula se trabaja por proyectos. Sin embargo, cuando se pregunta por el desarrollo de los proyectos en el aula, o cómo se realiza la programación de los mismos, se responde que son proyectos dados por el libro, pero son proyectos, porque interesan a los niños. Como hemos visto, esto está alejado de la realidad. Esto se debe a que “la formación del profesorado así como su experiencia están tan ligadas a la disciplinariedad que resulta sinceramente complicado asumir otra perspectiva” (Pozuelos, 2007: 53).

En el colegio en el que se realizó el Practicum I con niños y niñas de tres años, la maestra, antes de que accediéramos al aula por primera vez, dijo que ella trabajaba por proyectos. La sorpresa fue ver que ella únicamente trabajaba con libros de texto. Del mismo modo, en aquella aula de Educación Infantil no existían los rincones ni las conversaciones con los alumnos y alumnas sobre los temas que eran de su interés. El objetivo de la docente estaba claro: terminar el libro de fichas, y para ello no se utilizaba material didáctico extra, pues retrasaba la realización del libro. Se va a tratar de defender que, en nuestra opinión, trabajar por proyectos dista de esta premisa.

El trabajo con un libro de texto difiere del trabajo por proyectos porque “un proyecto, por lo general, promueve y se compromete con la democracia en variadas esferas: democracia en el aula [...], democracia en el currículum [...] y democracia en la Gestión del Centro” (Pozuelos, 2007: 24). Es importante que si se trabajan los conceptos “dulce” o “salado”, por ejemplo, se dé a probar al alumnado esos sabores y no se limiten a rodear en una ficha del libro un plátano en respuesta a la pregunta “¿Cuál no es salado?” (como sucedió, en nuestra opinión, durante el desarrollo del ya referido Practicum). Creemos que era una ficha inadecuada por dos motivos: no hubo experiencia real con la que comparar y el alumnado era demasiado joven como para tener asentados estos conceptos. Es por ello que esta práctica, nuevamente, nos aparta del objetivo del trabajo por proyectos, pues “apartarse de la respuesta cerrada y homogénea nos acerca a un modelo donde pueden convivir distintos niveles de desarrollo sin que nadie se sienta marginado o excluido”. (Pozuelos, 2007: 24)

Analizamos el siguiente problema descrito: la falta de diálogo entre la docente y el alumnado. En el desarrollo del proyecto de trabajo que nos ocupa, el tiempo dedicado a las asambleas y a tratar temas de diálogo o contar cuentos era reducido, pues como se ha indicado anteriormente, lo importante era terminar el libro de texto. Esta práctica a nuestro parecer no es correcta, pues se puede afirmar que “el afán de realizar todas las Unidades Didácticas programadas para el curso, se debe supeditar a la eficacia de algunos acontecimientos imprevistos que suscitan el interés de los niños” (Ibáñez, 2010: 312). Es decir, se debe dar al alumnado de Educación Infantil la oportunidad de expresar sus inquietudes y sus intereses. Las conversaciones con los alumnos son una práctica docente que se debe llevar a cabo a menudo, pues como se indica en la revista *Maestr@ de Infantil* (2015: 22) “escuchar a nuestros alumnos y organizar sus propuestas es la clave del éxito del proyecto”. Si se utiliza un libro de texto y además la asamblea se reduce a pasar lista y comentar el clima, no es posible realizar este proceso. A parte está el hecho de que el libro de texto ya está organizado, por lo que, aunque se dialogara con los niños y las niñas, no se podrían tener en cuenta sus intereses e inquietudes. Así mismo, siguiendo a Pozuelos (2007) trabajar con un libro de texto, sin material complementario y sin experimentación directa, vuelve a entrar en contradicción con la metodología del trabajo por proyectos, pues “desde un proyecto se oferta una gama amplia de oportunidades de aprendizaje y se propicia la exploración de asuntos relacionados con las experiencias cotidianas del alumnado” (Pozuelos, 2007: 24).

Con todo ello llegamos al siguiente punto planteado, la falta de rincones en un aula de Educación Infantil. Es complicado encontrar o crear buenos recursos con los que apoyar la práctica docente, puesto que “mientras los manuales y textos afines se encuentran con facilidad, hallar materiales alternativos y asequibles que sirvan para explorar las cuestiones de un proyecto desde la perspectiva de los escolares, es casi imposible”, tal y como afirma Pozuelos (2007: 124). Mediante los rincones el alumnado se adentra más en el desarrollo del proyecto, pues los rincones deben estar orientados hacia el tema del proyecto, con la finalidad de ampliarlo y dotar a los infantes de material extra y de utilidad, ya que, según Pozuelos (2007: 51): “es necesario que, desde la escuela, se introduzcan y trabajen con variadas fuentes documentales”.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que trabajar por proyectos de libro y no utilizar ningún material extra se contradice, a nuestro parecer, con la idea del trabajo por proyectos que se viene defendiendo.

En el desarrollo del Practicum II, en el cual se trabajaba por proyectos, se encuentran pequeños fallos que aunque no invalidan todo el trabajo, creemos que hacen que este pierda un poco de valor y se aleje algunos pasos del trabajo por proyectos correcto. Sí es cierto que se realizan votaciones, se trabaja por rincones y se realizan actividades de búsqueda de información. Sin embargo no se encontraron un dossier del profesorado, una carpeta de trabajo colaborativa ni ningún diario de clase. Del mismo modo, la evaluación no se realizaba de manera satisfactoria,

una asignatura se encontraba fuera del proyecto y el tiempo destinado al mismo fue demasiado extenso, según la bibliografía consultada. Estos aspectos se van a tratar a continuación.

Cuando se inicia un proyecto, el profesorado debe investigar. Así, Pozuelos (2007: 37) nos indica que “con el propósito de recabar información relevante y compartida, por lo general, se confecciona un dossier del profesorado con distintos estudios y documentos de carácter científico”. Esto es algo que, a nuestro parecer, ha faltado en el desarrollo de las segundas prácticas, pues las docentes no disponían de un archivo de información como guía.

Pozuelos (2007) nos presenta la carpeta de trabajo como un recurso con el que se pueden “presentar las elaboraciones efectuadas a lo largo del proceso educativo siguiendo un determinado orden y en progresiva mejora [...]. Reúne, por tanto, las aportaciones y pone de relieve la evolución seguida desde el inicio del trabajo hasta su conclusión en versión definitiva”. (p.52)

Este recurso se realiza con el fin de realizar una evaluación más completa, pues “evalúa con criterio y rigor tanto el proceso seguido como los productos logrados”, tal como afirma Pozuelos (2007: 52). Encontramos, gracias a Pozuelos (2007) distintas carpetas de trabajo, como son las carpetas de aula, las carpetas de equipo y las carpetas individuales. Estas últimas son las únicas que se realizaron en el desarrollo del Practicum II, y el alumnado se las llevaba a casa para compartir sus conocimientos con los familiares. Sin embargo no encontramos la carpeta de aula con los anteriores proyectos realizados, en el desarrollo de las prácticas. Además, aunque sí se realizaba una carpeta individual (nombrada anteriormente), echamos en falta un diario de clase realizado por la docente, pues en este recurso, como nos indica Ibáñez (1992: 319), “se recopila entre todo el equipo los objetivos conseguidos, dejando constancia de los logros a nivel individual, de pequeño grupo y de gran grupo”.

Todas las asignaturas estaban integradas, por lo que no se establecía el ritmo de la clase por asignaturas y todo el día tenía como hilo conductor el tema del proyecto, excepto en un momento del día: después del patio se realizaba matemáticas, siguiendo un libro de texto y desligado completamente, a nuestro parecer, del tema del proyecto. Encontramos que esto es un error, pues al trabajar por proyectos, como esclarece Pozuelos (2007: 50) “la organización de la jornada rompe con el formato “*hora de*” y se activan secuencias diferentes. Lo más extendido consiste en emplear todos los días una franja horaria determinada sin que exista para ello una asignatura de referencia.”

En cuanto a la evaluación del proyecto, en el desarrollo de las prácticas se realizó como un diálogo el día en el que se finalizaba el proyecto: la docente preguntaba y el alumnado respondía. Sin embargo, Pozuelos (2007: 34) nos muestra que en un proyecto “la *evaluación se explica como un instrumento formativo* que regula y apoya durante el proceso sin olvidar el valor de las producciones y resultados significativos”. Es por ello que la evaluación realizada en las prácticas, a nuestro parecer, es poco correcta pues se está valorando un aprendizaje memorístico, y como

afirma Pozuelos (2007: 39), “poco sentido tiene participar en el desarrollo de un proyecto si al final todo se valora según los patrones clásicos de la educación convencional: exámenes y pruebas memorísticas”. Pozuelos (2007: 43) nos dice que para realizar una correcta evaluación “se recomienda, entonces, ordenar entre todos los pasos y momentos vividos a la vez que se reflexiona sobre ello”. Finalmente, se debería realizar una divulgación del nuevo conocimiento adquirido, es decir, invitar a otras clases, profesores y familiares, y realizar una exposición de los conocimientos adquiridos (Pozuelos, 2007).

Por último, el tiempo del desarrollo del proyecto, que de comenzó el 6 de Abril del año 2016 y a fecha del 20 de Mayo del mismo año no finalizó, consideramos que es excesivo, pues tal y como nos dice Pozuelos (2007):

“la forma más habitual concibe el trabajo por proyectos como una secuencia de experiencias y actividades destinadas a dar respuesta a un determinado objeto de estudio definido entre todos los participantes y que ocupa en torno a tres o cuatro semanas del calendario escolar [...] y cuando se dilata mucho más, el atractivo e interés decae notablemente.” (p.50)

Así pues, aunque en el desarrollo del segundo año de prácticas se trabajaba por proyectos de forma más cercana al marco teórico, creemos que había pequeños errores.

5.2. Intervención en el desarrollo de un proyecto

En el desarrollo del Practicum II, citado anteriormente, pudimos trabajar por proyectos. Así pues, se introdujeron cambios en la metodología del aula. Estos cambios fueron realizados siempre, por descontado, con la aprobación de la docente. Esto quiere decir que algunos cambios propuestos no se pudieron realizar. Del mismo modo, debido a la fecha de fin del Practicum y a la extensión del tiempo del proyecto, la evaluación del mismo y otras propuestas no las pudimos llevar a cabo. Todas estas cuestiones serán expuestas en el apartado final: 6. Conclusiones. Propuestas de mejora.

La selección de la temática del proyecto se realizó como de costumbre en el centro escolar. Se comenzó hablando, tal como indica Pozuelos (2007: 36) “sobre distintas temáticas que, por algún motivo, parecen oportunas y de interés”. Se nombraron en la asamblea por parte de las docentes y el alumnado diferentes hechos, como que la primavera había empezado, que el padre de un alumno es bombero o que se iba a realizar una excursión al Parque Adai. Así que, sin más intervención de las docentes, el alumnado propuso temas y los más repetidos fueron sometidos a votación. Ganó el tema: "Cavallers i Princeses". Finalmente, como de nuevo nos indica Pozuelos (2007: 36) “se revisa en qué medida el tema señalado conecta con los intereses y características del alumnado”, y se decidió que era un buen tema, puesto que en la excursión se iba a tratar y estaba próximo el día de Sant Jordi. Propusimos ambientar todo el pasillo con la temática escogida. Las docentes nos dieron el visto bueno, por lo que el alumnado realizó la

decoración del pasillo, a medida que se iban explicando todos los elementos que formaban parte de la misma, pues consideramos que esto ayuda enormemente a la motivación del alumnado, al igual que Ibáñez (1992: 314) cuando afirma que “ambientar el Centro [...] con anterioridad al comienzo de las actividades de manera atractiva para que los niños cuando entren en el Centro lo perciban con sorpresa y comiencen a introducirse, con interés, en la Unidad Didáctica o Proyecto Educativo”.

Para informar a los familiares del nuevo tema que se iba a tratar en el aula, se confeccionó una nota informativa, con la finalidad de formar lo que Pozuelos (2007: 39) denomina “un banco de datos que recoja, con la aportación de todos, diferentes materiales”. Sin embargo, este rincón no se podía utilizar siempre que el alumnado quisiese, pese a que se lo sugerimos a la docente.

El siguiente paso fue la revisión, mediante una asamblea, de conocimientos previos del alumnado, buscando el: ¿qué sabemos?. Este paso, tal como afirma Pozuelos (2007: 46) “favorece la exposición de las ideas que los escolares ya poseen y [...] servirá como punto de partida”. El día siguiente se lanzó otra pregunta, ¿qué queremos saber?, a la que el alumnado enseguida dio contestación. Con todas estas ideas realizamos una red de preguntas que nos ayudó a los docentes a realizar una programación con sentido y no una recopilación de información inconexa (Pozuelos, 2007). Una vez supimos lo que el alumnado sabía y lo que quería saber y se creó el rincón temático, utilizamos los propios materiales del alumnado para crear nuestro dossier del profesorado, pues queríamos demostrar la utilidad a los propios niños y niñas de todos sus materiales.

Se creó en el aula un mural en el que se irían exponiendo todos los temas (plasmados en fichas) tratados a lo largo del proyecto, pues este mural, tal como afirma Pozuelos (2007: 47) “se corresponde con un gráfico en el que las distintas ideas se enlazan a partir de líneas y nexos de forma que llegan a constituir posiciones sustantivas y comprensibles para cualquier lector”. Sin embargo, no pudimos realizar el mural como un esquema, sino que se realizó como siempre: en el panel de la clase, ya que la docente encontraba que sería confuso para el alumnado realizar un esquema.

Otra propuesta fue la de trabajar las matemáticas y la hora de psicomotricidad mediante actividades que tuvieran como hilo conductor la temática del proyecto. En cuanto a las matemáticas, las fichas temáticas y los rincones de ampliación se realizaron, pero el libro de matemáticas no se eliminó, puesto que era necesario acabarlo. Es por ello que consideramos que no solucionamos el problema planteado. Las horas de psicomotricidad sí pasaron a tener como hilo conductor la temática del proyecto, en lugar de ser otra asignatura aislada completamente.

Un cambio más que pudimos introducir con el apoyo de las docentes fue el relativo a la evaluación, aunque no de la manera que nos hubiera gustado. Quisimos realizar un anecdotario y una carpeta de aula, pero no fue posible. Únicamente pudimos, en la asamblea que daba el inicio de cada sesión, reflexionar conjuntamente sobre todo lo aprendido en las sesiones anteriores con

el fin de “discutir en el aula las conclusiones y aportaciones más relevantes con la intención de que se tome conciencia de su significado y observar, así, su evolución”, tal como indica Pozuelos (2007: 49).

En cuanto al trabajo desempeñado para la creación de la carpeta individual, únicamente se recolectaron fichas. Nos hubiera gustado realizar menos fichas, pero las docentes querían que todo tuviera una ficha representativa en mayor o menor medida, por lo que el tiempo para actividades reflexivas era menor.

6. Conclusiones. Propuestas de mejora

Al inicio del presente TFG se presentaron una serie de premisas, propuestas a partir de una observación de la realidad, que se querían alcanzar. Después de realizar un estudio teórico del trabajo por proyectos, creemos que los objetivos se han alcanzado, pues se han podido responder todas las cuestiones.

Uno de ellos hacía referencia al trabajo por proyectos por moda. Se ha reflejado, en el apartado tercero del presente trabajo, que el trabajar por proyectos no es una moda, pues es una metodología que ha ido avanzando en el tiempo, amoldándose. Sí es cierto que es una metodología que despierta el interés del alumnado debido a su alto grado de implicación en todo el desarrollo del proyecto, pues es gracias a las ideas y aportaciones del alumnado que un proyecto se pueda programar y desmenuzar.

En cuanto a los llamados proyectos de libro, creemos que se ha esclarecido que no son reales, pues el trabajar por proyectos supone apartarse del pensamiento esquematizado, hacer que el propio alumno cree y reflexione sobre su aprendizaje y, lo que consideramos más importante, un proyecto nace de la emoción de los niños y las niñas por aprender cosas nuevas, por lo que hasta el día de la elección de la temática del proyecto, el docente no sabe qué se va a estudiar. Esto, a nuestro parecer, no es posible con los libros de texto, por lo que desestimamos la idea de los proyectos de libro.

El tiempo del desarrollo de un proyecto, como hemos visto, es algo muy flexible, pues se puede estudiar un mismo proyecto como hilo conductor a lo largo de todo el curso, desmenuzado en pequeños proyectos. Lo que consideramos que sí ha quedado claro, es que los proyectos no pueden ser demasiado largos, en lo que a tiempo se refiere, puesto que al pasar de las tres o cuatro semanas el alumnado pierde interés e incluso las actividades propuestas pueden perder conexión. Esto consideramos que sería un error, pues el trabajo por proyectos busca el interés del alumnado, quiere que los niños y las niñas se interesen por ampliar sus conocimientos de forma activa y colaborativa, con actividades muy relacionadas, de modo que el alumnado descubra con interés y de manera activa el mundo en el que vive.

Encontramos que se ha defendido por qué el trabajo por proyectos es una metodología constructivista, pues el alumnado desmenuza y reformula sus conocimientos constantemente, y cooperativa, ya que los niños y las niñas trabajan en grupos flexibles y homogéneos con un mismo fin. Por último, creemos que las problemáticas estudiadas son buenos ejemplos de la realidad educativa actual: un caso en el que se cree que se trabaja por proyectos al utilizar libros de texto temáticos y otro en el que realmente se sigue esta metodología, aunque encontramos, teniendo en cuenta el marco teórico, que no de forma totalmente correcta. Así mismo, consideramos que los resultados obtenidos en forma de un guión con las fases para la realización del trabajo por proyectos son una buena herramienta pedagógica, puesto que están marcados y explicados con el respaldo de dos autores diferenciados.

En cuanto a las propuestas de mejora, nos hubiera gustado poder poner a prueba más elementos y recursos en el desarrollo del Practicum II, puesto que era un centro que seguía, de forma muy cercana al marco teórico, el desarrollo de la metodología que nos ocupa.

Uno de los recursos que no se pudo llevar a cabo fue un diario reflexivo junto con la docente, sobre el desarrollo del proyecto. No se pudo realizar debido a que la docente no tomaba notas sobre lo ocurrido diariamente. A nivel personal, no lo pudimos realizar porque la hora de 12:30 a 13:30 era empleada para reuniones de Ciclo y realización de las fichas de los próximos días, pues era costumbre en el colegio. Esto nos dejó sin tiempo para reflexionar sobre lo ocurrido diariamente de manera profunda y significativa.

Las carpetas de trabajo colaborativas no se realizaron porque en el colegio no era costumbre, y pese a que se propuso iniciarla en aquel momento, no fue una idea recibida con entusiasmo, y se desestimó, pues las docentes consideraban que el mural del proyecto era suficiente.

Para finalizar, debido a la fecha de fin del Practicum (20 de Mayo del 2016) y a que el proyecto en esa fecha, según las docentes, no debía ser finalizado todavía, no se pudo realizar la evaluación del proyecto "Cavallers i Princeses". Es por ello por lo que la intervención en el momento de la evaluación del proyecto que comenzamos a programar no pudo ser posible.

Consideramos que son propuestas de mejora alcanzables en un futuro, pues no se han podido realizar debido al funcionamiento del centro y las costumbres de las docentes, no por falta de materiales. Así pues, entendemos que es posible llevar a cabo un trabajo por proyectos de forma correcta en las aulas de Educación Infantil.

7. Bibliografía

- DÍEZ, C. (1995). Pequeños Proyectos. En Díez, C. *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. (pp. 32-39). Madrid: De la Torre.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Trabajar por proyectos desde la práctica. *Maestr@ de infantil*, 132, p.22.
- España, G. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de Mayo de 2006.
- GONZÁLEZ, J. y otros (eds.) (2014): *Cómo escribir un trabajo de fin de grado*. Madrid: Editorial Síntesis
- GRANELL, C. G., y SALVADOR, C. C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 8-10.
- IBÁÑEZ, C. (1992). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- POZUELOS, F. (2007). Capítulo I: El trabajo por Proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica. En: *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. (pp. 13-41). Sevilla: Colección colaboración Pedagógica, 18.
- POZUELOS, F. (2007). Capítulo II: ¿Qué ocurre cuándo se trabaja por proyectos en la educación infantil y obligatoria? Un estudio de casos en el marco de la investigación colaborativa. En: *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. (pp. 61-145) Sevilla: Colección colaboración Pedagógica, 18.

Anexo 1. Dossier del profesorado elaborado en el desarrollo del Practicum II

Definició de cavaller (18/04/2016):

Explicació: Els cavallers es deien així perquè eren soldats i guerrers que posseïen un cavall. Vivien en l'Edat Mitjana, i portaven una armadura que els protegia als moments dels combats i els tornejos. Per ser nomenat cavaller, s'havia de superar una llarga formació i, finalment, realitzar el Jurament d'Honor. Amb aquest jurament prometien al rei protegir-li i morir defensant-li.

Definició a la qual es vol arribar: Soldat que muntava a cavall i vivia en l'Edat Mitjana.

Definició de princesa (20/04/2016):

Explicació: Les princeses de l'Edat Mitjana eren les filles del rei i de la reina. Gens més néixer ja eren princeses, sense necessitat que les nomenessin. La primera filla del rei s'havia de casar amb un príncep perquè havia de mantenir el regne dels seus pares, i les altres filles del rei s'havien de casar també amb un noble. No totes eren maques i simpàtiques.

Definició a la qual es vol arribar: Primera filla del rei.

Sant Jordi (22/01/2016):

Explicació: Sant Jordi és un cavaller, protagonista d'una llegenda (una llegenda és una història que s'explica de pares a fills i que no sempre és del tot veritat). En un poble vivien sempre amb por a que el drac es menjara a les persones, i per això van decidir sacrificar les ovelles. Quan les ovelles es van acabar la princesa va voler protegir el seu regne i es va oferir voluntària: el drac es menjaria a la princesa. Tota la gent es va quedar molt sorpresa, però ningú es va oferir en el seu lloc.

En l'últim minut, va aparèixer el cavaller Sant Jordi, i va matar el drac, salvant a la princesa. La princesa es va quedar molt impressionada, i en eixe moment, de la sang del drac va créixer una rosa. Sant Jordi la va agafar i li la va regalar a la princesa.

(Contar la llegenda i ficar el vídeo).

Època i societat medieval (25/04/2016):

Explicació: En l'Edat Mitjana la societat era diferent a la qual tenim ara. En aquesta època es podien tenir esclaus, i no totes les persones manaven d'igual manera. El que més manava era el rei i per això està situat en la part més alta de la piràmide. Després, manant una mica menys,

els nobles i el clergat, i per això estan en el següent nivell. Els nobles són les princeses i els cavallers, i el clergat són els monjos, la gent de l'església. Finalment, els qui menys manaven eren els camperols i artesans. Aquesta gent era la que rebia ordres de tots els altres, i per això estan a la base de la piràmide.

Què feien els cavallers? (27/04/2016):

Explicació: Els cavallers es dedicaven a entrenar-se per als moments de guerra, però també tenien temps lliure, per divertir-se amb els seus companys. Quan no estaven en guerra, els cavallers havien d'entrenar per estar preparats. Entrenaven realitzant tornejos. Els tornejos eren públics, la gent podia anar a veure'ls, i el cavaller que perdia el torneig, perdia també la seva espasa i el seu honor de cavaller. Per això els tornejos es preniën molt de debò. També custodiaven i defensaven els castells, fent guàrdia perquè ningú que no visqués allí o estigués convidat pel rei pogués entrar. Finalment, les formes de passar el temps eren jugar als escacs amb el seus amics i caçar animals, com a cérvols o porcs senglars, i així també entrenar amb l'arc.

Enumeració a la qual es vol arribar: defensar el castell, caçar animals, jugar als escacs, fer tornejos.

Què feien les princeses? (29/04/2016):

Explicació: Les princeses medievals dedicaven el seu dia a realitzar activitats, no estaven sempre assegurades en el jardí. Destinaven el seu temps lliure a caçar animals petits, com a llebres, a cantar cançons, a cosir i brodar i a escriure i llegir. Escriure i llegir era alguna cosa molt important, ja que en l'Edat Mitjana no totes les persones tenien la sort de rebre educació, i no tots sabien llegir o escriure. Només alguns nobles i el rei sabien fer-ho, i per això les princeses practicaven molt.

Enumeració a la qual es vol arribar: cosir, caçar, cantar, llegir.

Artesans medievals (2/05/2016):

Explicació: Els artesans medievals estaven en l'últim estament juntament amb els camperols, en el més baix. Això vol dir que tots els altres els donaven ordres. Alguns artesans de l'Edat Mitjana eren orfebres, fusters, escribans, ferrers, filateneres i tintorers.

Els orfebres treballaven amb or, plata i pedres precioses, com a diamants o robins. Eren els encarregats de fer les joies i les corones per al rei, la seva família i alguns nobles i clergues.

Els fusters, igual que ara, treballaven en el seu taller amb la fusta. Feien joguines i mobles.

Els escriptors eren de les poques persones que sabien llegir i escriure, i el seu treball era escriure llibres amb coneixements útils per a tots, o copiar llibres que estiguessin en mal estat.

Els ferrers eren els que treballaven amb ferro, en la forja. Eren els encarregats d'elaborar les armes, com les espases, les destrals, les maces, etc. Quan eren temps de guerra tenien molt treball perquè tots els cavallers necessitaven armes.

Les filateres eren les encarregades de fabricar el fil, per després poder cosir.

Els tintorers eren els encarregats de tenyir les teles de colors. Tenien uns barrils molt grans en els quals barrejaven aigua amb tints i submergien la tela. Quan la tela sortia del barril ja estava tenyida.

Parts de l'armadura d'un cavaller (4/05/2016):

Explicació: Els cavallers portaven una armadura que els cobria tot el cos. Era la seva forma de protegir-se quan lluitaven en la guerra o en els tornejos. Existeixen moltes parts, però veurem només les bàsiques. L'elm era la part del casc que tapava la cara. Per tapar-se el pit portaven un guardapits, que era molt resistent. Les espatlles es protegien amb unes muscleres molt resistents, que no impediaven el moviment de braços. Les mans es protegien amb unes manyoples especials, perquè encara que eren de metall podien moure les mans i agafar bé l'espasa. Finalment, les cames es protegien amb escarcelles.

Parts per recordar: elm, musclera, guardapits, manyopla, escarsella.

Parts de l'armadura d'un cavall(9/05/2016):

Explicació: Igual que els cavallers, els cavalls també s'havien de protegir per a les batalles. Es protegien moltes parts del seu cos, i algunes eren:

-Testera:és la part amb la qual el cavall es protegeix el cap i el coll ja que en atacar al cavaller era possible que li donessin al cavall en el cap.

-Pitrera: és la part de l'armadura del cavall que li protegeix el pit, com el guardapits dels cavallers.

-Estrep: és un avanç molt important, doncs gràcies a aquest element els cavallers estaven més subjectes al seu cavall, i fins i tot es podien incorporar una mica.

-Gropera: protegeix la part de darrere del cavall .

Parts per recordar: testera, pitrera, estrep, gropera.

Parts del vestit de princesa (11/05/2016):

Explicació: Les princeses medievals portaven un vestit amb mànigues acampanades, molt llargues i que arribaven fins al sòl. Algunes portaven corona, altres tiara i unes altres un bonet amb un vel. En els peus portaven sabates normals, no tacons, ja que no els havien inventat encara. Solien portar el pèl recollit de forma molt complicada. A les princeses de l'Edat Mitjana les vestien i pentinaven les serventes, cridades donzelles.

Per recordar: bonet.

Parts del castell per fora (13/05/2016):

Explicació: Els castells s'utilitzaven tant per viure en ells com per poder defensar-se dels atacs d'uns altres, en temps de guerra. Algunes parts són:

-Merlet: Protegien als cavallers mentre defensaven el castell, ja que s'amagaven darrere i treien el cap per atacar.

-Torre de l'homenatge: És la torre més important del castell, és la torre en la qual viu el rei, on està el magatzem i les estades principals. És el lloc més segur de tot el castell.

-Rastell: Es tracta d'una reixa de ferro que es baixa o es puja, depenent dels qui siguin els que volen endinsar-se al castell .

-Pont llevadís: Realitza una funció complementària a la del rasplet, doncs també i baixa o es puja, depenent dels qui siguin els que volen endinsar-se al castell.

-Muralla: La muralla protegeix tot el castell, envoltant-ho.

Parts per recordar: merlet, torre de l'homenatge, rastell, pont llevadís, muralla

Parts del castell per dins (16/05/2016):

Explicació: Les parts que destaquem del castell per dins, són:

-Camí de ronda: Servia tant per patricular com per defendre el castell.

-Pou: Del pou es treia l'aigua per tots els que vivien al castell.

-Quadra: En la quadra i els estables és on vivien els animals. També els cavalls dels nobles del castell.

-Aposentaments: És el lloc en el qual dormen el rei, la reina i la princesa o el príncep. Existien també els aposentaments de les donzelles, que no són tan luxosos, i estaven en llocs més agradables com al costat de la cuina.

-Saló: En el saló del castell es trobava un tron i una llarga taula per realitzar menjars i sopars. També hi havia un espai obert per poder ballar després de sopar.

-Magatzem: El lloc en el qual s'emmagatzemen els recursos del castell, com l'aigua i el menjar. El magatzem es troba a la torre del homenatge.

-Pati d'armes: Lloc en el qual els cavallers podien lluitar i els prínceps aprenien a tirar amb arc i a utilitzar l'espasa. En aquest lloc també es troba la capella. Per accedir al castell calia travessar el pati d'armes.

Parts per recordar: camí de ronda, pou, quadra, aposentaments, saló, magatzem, pati d'armes.

Alguns cavallers famosos (18/05/2016):

Informació: Jaume I «el conqueridor» era conegut amb eixe sobrenom perquè va conquerir una gran quantitat de territoris. Des de molt jove va començar a regnar, i també des de molt jove va anar a la guerra i va començar a guanyar territoris, a conquerir-los. Destaquem el seu casc, doncs portava un distintiu: un rat penat, encara que alguns historiadors diuen que era un drac. La bandera de la nostra comunitat, així com la d'Aragó i Mallorca són grogues amb ratlles de color roig. Es diu que això és perquè Jaume I va tacar amb sang la bandera, que era groga.

En Quixot és un personatge fictici, però és un personatge molt important en la literatura espanyola. Quixot i el seu amic, Sanxo són els protagonistes del Quixot (com se'l coneix popularment), llibre que va escriure Miguel Cervantes. El Quixot, de tant llegir novel·les sobre cavallers, es va tornar boig i pensava que era un d'ells. Això li porta a lluitar contra molins, pensant que eren gegants (per exemple), i a enamorar-se de Dulcinea, pensant que era una princesa.

Bibliografía

- Libros del alumnado:

A.A V.V. *Qué hi ha dins...? Un castell.* (2005). Barcelona: RBA-La Magrana

A.A V.V. *El castell medieval.* (2011). Barcelona: Elfos

A.A V.V. *El castillo: un espectacular libro tridimensional pop-up.* (2007). Barcelona: Bruño

A.A V.V. *Los caballeros medievales.* (2012). Madrid: Susaeta

SERRA, M. y LOSANTOS, C. *La llegend de Sant Jordi.* (2012). Barcelona: Estrella Polar

SIN AUTOR . *Peque flaps. Caballeros medievales.* (2014). Madrid:Libsa

- Webs:

ARÉJULA, C. (2008). *El castillo medieval.* Abril 16, 2016, de colegio concertado Ntra Sra del Buen Consejo. Sitio web: <https://endrina.wordpress.com/2008/05/01/el-castillo-medieval/>

ARÉJULA, C. (2008). *El castillo medieval.* Abril 16, 2016, de Colegio Concertado Ntra Sra del Buen Consejo. Sitio web: <https://endrina.wordpress.com/2008/04/19/el-%20caballero1/>

LOZANO, J. (2004). *Una sociedad estamental.* Abril 18, 2016, de Revista Digital de Historia y Ciencias Sociales. Sitio web: <http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/sociedad.htm#arriba>

PORTILLO, L. (s.f.). *Organizacion Social en la Edad Media.* Abril 18, 2016, de Historia Universal Sitio web: [http://www.historialuniversal.com/2010/04/organizacion-social %20en-el-feudalismo.html](http://www.historialuniversal.com/2010/04/organizacion-social-%20en-el-feudalismo.html)

RUIZ, M. (2014). *Castillo medieval.* Abril 16, 2016, de Web del maestro. Sitio web: <http://webdelmaestro.com/castillo-medieval/>

ROCA, M. (2009). *Cómo eran las princesas en la Edad Media.* Abril 17, 2016, de Dialnet. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2959110>

S.A. (2016). *Armaduras medievales. Historia y evolución.* Abril 20, 2016, de Aceros de Hispania. Sitio web: <http://www.aceros-de-hispania.com/infer.asp?ac=12&trabajo=listar&pa=armaduras-medievales-historia&sg=armaduras-medievales-historia>

Anexo 2. Imágenes del desarrollo del Practicum II

Imagen 1



1: Detalle de la entrada a la parte de Educación Infantil 4 años

Imagen 2



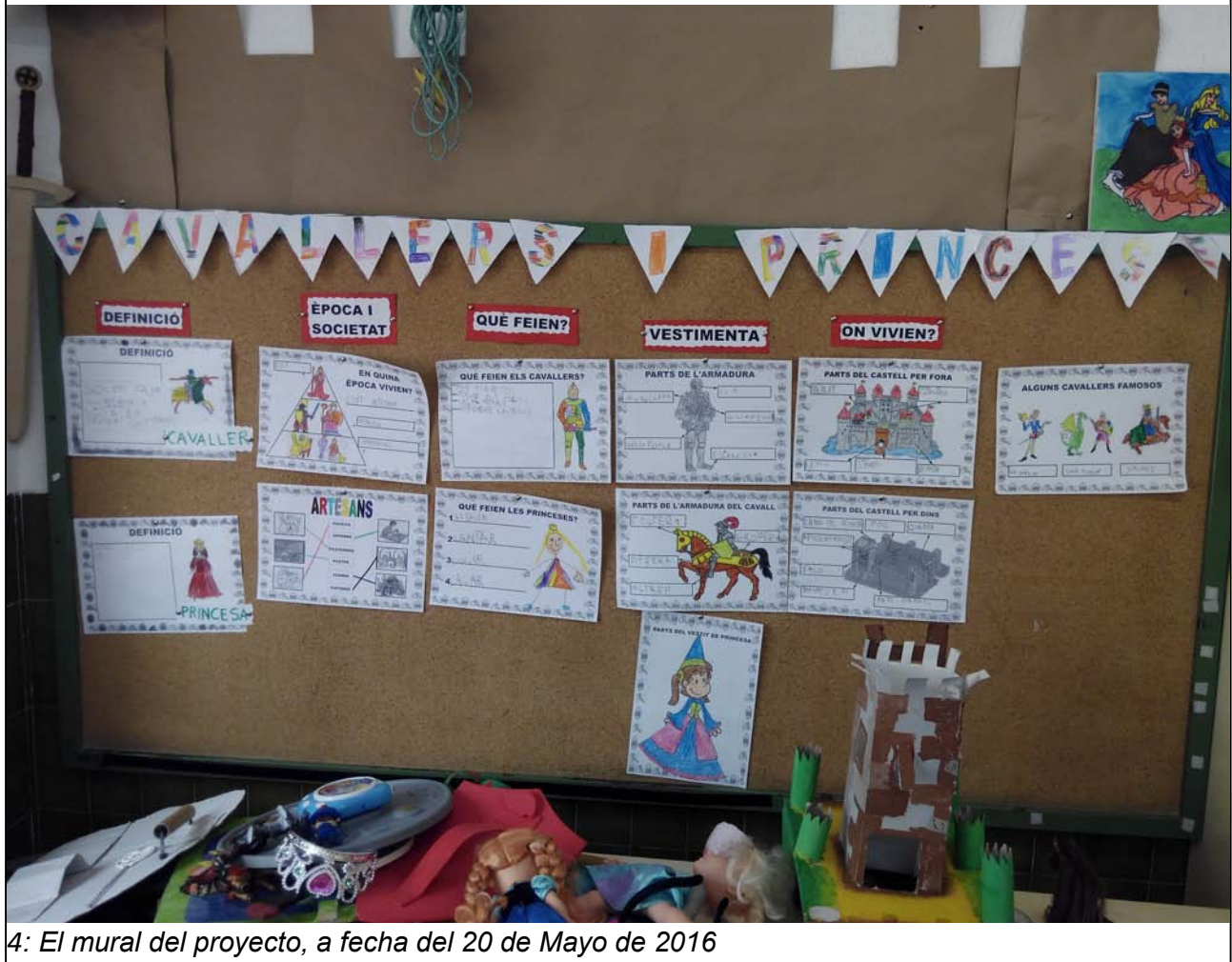
2: Detalle de la decoración del pasillo

Imagen 3



3: Detalle de la decoración del techo del pasillo

Imagen 4



4: El mural del proyecto, a fecha del 20 de Mayo de 2016