

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

CURSO 2015/2016

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA
PERSPECTIVA EDUCATIVA DE LOS
PROYECTOS DE TRABAJO
A THEORETICAL APPROACH TO THE
EDUCATIONAL PERSPECTIVE OF THE
PROJECTS WORK

Autor: Andrea Pereda Gutiérrez

Director: M^a Concepción Allica Rodrigo

Fecha: 1/07/2016

ÍNDICE

1. Resumen	3
2. Introducción.....	4
3. Marco teórico.....	5
3.1 Aproximación conceptual en torno a los proyectos de trabajo	5
3.2 Propuestas curriculares, los proyectos de trabajo: ABP, aprendizaje basado en proyectos y Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT).....	6
3.3 Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT):	8
3.3.1 Fases de desarrollo y características de los PEPT en oposición al modelo tradicional	8
3.3.2 La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo y su metodología superadora	15
3.3.3 Límites y barreras a las que se enfrentan los PEPT	19
4. Aspectos innovadores de los PEPT que superan al modelo tradicional: las competencias .	22
5. La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo: evaluación.....	24
5.2 Propuesta y recursos de evaluación.....	25
6. Conclusiones	28
7. Prospectiva.....	29
8. Bibliografía.....	31
9. ANEXOS	34
Anexo I.....	35
Anexo II.....	36
Anexo III	38
Anexo IV	39
Anexo V	40
Anexo VI.....	43

1. Resumen

El siguiente documento tiene por objetivo analizar en profundidad una propuesta curricular denominada Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT). Con el fin de dejar constancia de cómo esta propuesta es una de las opciones para superar determinadas barreras creadas por propuestas previas, como la basada en el modelo clásico.

El estudio mostrará las características, metodología, límites que enfrenta, barreras que supera con respecto al modelo tradicional y el tipo de evaluación de esta Perspectiva. Asimismo, se propondrán posibles recursos para realizar la evaluación de los PEPT.

Esta Perspectiva se caracteriza por promover el desarrollo integral del alumno, para que éste pueda llegar a desenvolverse positivamente en sociedad. Para llevarlo a cabo, parte de un currículum interdisciplinar que pretende la mejora del aprendizaje mediante la introducción de cambios innovadores, como el rol del maestro y el alumno, o el desarrollo de habilidades y competencias.

Palabras clave: PEPT, propuesta curricular, innovación, desarrollo integral, currículum interdisciplinar.

Abstract

The following document main aim is to analyze a curricular proposal called Educational Perspective of the Projects work. In order to reflect how this proposal is one of the options to overcome certain barriers created by other teaching models, such as the ones based on the classical model.

The study will show the features, methodology, limits this perspective faces, barriers it overcomes and the type of evaluation used to carry out the PEPT. As well as possible resources that will be proposed for its evaluation.

This perspective is characterized by promoting the integral development of the student, so that they can reach a positive development in society. To carry it out, an interdisciplinary curriculum that aims to improve learning by innovative changes, such as the roles of the teacher and the student, or the development of skills and competencies, are introduced.

Key words: PEPT, curricular proposal, innovation, integral development, interdisciplinary curriculum

2. Introducción

Una de las necesidades principales que todo individuo posee es la necesidad de aprender. Una de las entidades encargadas de cubrir esta necesidad es la escuela. En ella, se deberían enseñar aquellos conocimientos, actitudes, competencias y habilidades que serán necesarios para crear ciudadanos críticos y competentes, capaces de desenvolverse en la sociedad de la información de forma exitosa.

Con el objetivo de promover el desarrollo integral en los alumnos, se han propuesto numerosos modelos y técnicas diferentes a lo largo de la historia de la Educación. Uno de ellos es la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT); el cual será analizado en profundidad en el consiguiente estudio para observar sus aspectos positivos y función integradora.

Esta perspectiva nace debido a la necesidad de implementar en las escuelas un modelo curricular, una propuesta, que vaya más allá de la mera metodología por proyectos. Esta perspectiva propone partir de un currículo integrador y modificar la relación pedagógica existente en el aula (Anguita, Hernández y Ventura, 2010).

Debido a ello, en este estudio se pretenden señalar las posibles causas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando este modelo, en oposición al método tradicional. Se observará, que aquellos elementos que causan la efectividad del modelo son los que superan las limitaciones del resto de propuestas: el cambio en los roles entre el maestro y el alumno, la flexibilización del tiempo y adaptación de contenidos, la puesta en práctica de una evaluación inicial, que parta de los conocimientos previos, así como una continua, y no únicamente final, y la contextualización de los conocimientos, entre otros elementos.

3. Marco teórico

3.1 Aproximación conceptual en torno a los proyectos de trabajo

A lo largo de la historia de la educación, desde la creación de los primeros centros escolares hasta nuestros días, las técnicas, procesos, estrategias, y metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes, apenas han variado para acoplarse a los cambios que se han producido de forma paulatina en nuestra sociedad.

Al implantarse la escolarización obligatoria a finales del siglo XIX y principios del XX, los centros escolares requerían instaurar un modelo educativo que cubriera aquellas necesidades propias de una sociedad que se situaba en plena revolución industrial. Esta época se caracterizó por la utilización del método tradicional, o modelo clásico, como proceso global de enseñanza-aprendizaje. En él el alumnado repetía y memorizaba conceptos de diferentes materias o asignaturas que le serían de utilidad a lo largo de toda su vida, pues el conocimiento de la sociedad no variaría tanto como para que el alumno necesitara seguir formándose (Feito, 2010).

“Este modelo de educación en masa ha variado muy poco hasta el siglo actual, y sigue siendo el modelo predominante en los centros escolares de nuestro país” (Pereda, 2016, p.51). Sin embargo, existen otras propuestas curriculares que poco a poco van cobrando mayor importancia y que parecen adecuarse al modelo de vida por el que nos regimos en la actualidad. Una sociedad en continuo cambio necesita de escuelas que puedan adaptarse a esos ritmos, y las propuestas por proyectos; el modelo ABP, los estudios de casos, el Aprendizaje Basado en Proyectos, y los Proyectos de Trabajo (PT), así como la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT), son ejemplos que proporcionan a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollarse y evolucionar positivamente en el mundo que les ha tocado vivir.

Uno de los cambios de mayor envergadura respecto al modelo clásico, es la alteración que se produce en los roles del docente y del discente. Estas innovadoras propuestas proponen un alumno activo, como eje central del proceso de enseñanza, responsable de construir su propio aprendizaje, y participar en las clases tanto como sea necesario. Así como un maestro que

actúa en el papel de guía y facilitador del conocimiento, proporcionando únicamente las pautas necesarias para conducir a los estudiantes por el sendero del aprendizaje mediante la investigación, la crítica, la reflexión y la concepción de que no existen verdades absolutas (Bernabeu y Cónsul, s.f.). Todo ello en contraste con el maestro autoritario que dicta la lección y el alumno pasivo que escucha, memoriza, y es evaluado en un examen, propios del método tradicional.

Este tipo de propuestas previamente mencionadas, favorecen la integración de los escolares en el aula, la atención a la diversidad. Los proyectos involucran a toda la clase de forma que los propios alumnos se prestan apoyos unos a otros, y además respetan los ritmos individuales de aprendizaje.

Es decir, se puede observar que estos modelos poseen un carácter innovador debido a que superan muchos de los límites o de las barreras que caracterizaban a la enseñanza tradicional, y a los cambios que introducen a la hora de poner en práctica el desarrollo del currículo. Estas variaciones son las que causan las mejoras en el aprendizaje del alumno.

3.2 Propuestas curriculares, los proyectos de trabajo: ABP, aprendizaje basado en proyectos y Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT)

El modelo ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), tiene su origen en Canadá, y llegó a Europa en la década de los setenta. En un principio, su intención era mejorar la educación en las universidades de medicina, pero ha sido adaptado por multitud de educadores para hacerlo factible a las necesidades de cada grupo (Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona, 2012). Las principales características que el modelo fomenta son el desarrollo del aprendizaje autónomo y autodirigido, y el desarrollo de áreas de aprendizaje integradas. Para optimizar estos aprendizajes, la propuesta se centra en el análisis, investigación, e indagación de un problema que es relevante para los alumnos y para la construcción de su

conocimiento (Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona, 2012).

El pilar básico de este modelo es el aprendizaje del discente. Para alcanzarlo, y, siguiendo el modelo constructivista, se pretende provocar el conflicto cognitivo en el alumno, lo cual dará pie a que éste busque soluciones y respuestas para el problema planteado (Bernabeu y Cónsul, s.f.).

Por último, con respecto a este modelo, se destacará la importancia que cobra el proceso de evaluación, y que dista mucho del utilizado en los modelos tradicionales de enseñanza. En el ABP, la evaluación se trata como un proceso más de aprendizaje en el que colaboran tanto el tutor como el estudiante. Este proceso se pone en práctica con la intención de mejorar, no es un fin en sí misma. Se valora el trabajo individual, el del tutor, el del grupo y los resultados obtenidos, y no sólo un examen en el que se han de plasmar los contenidos memorizados (Bernabeu y Cónsul, s.f.).

Por otro lado, nos encontramos con el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual Jose Sánchez (s.f.) define como el “conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (p.1). Es decir, es una forma de enseñar de forma sistemática, en el que los proyectos son el centro del currículum, donde los estudiantes investigan para dar respuesta a las preguntas que se plantean durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y culminan su proyecto con un producto final, que ha de ser expuesto o presentado al grupo-clase. Todo ello con la intención de que los escolares sean parte activa en la construcción de su propio conocimiento.

Por último, se encuentra la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT), que será analizada de forma detallada, por ser el centro de este estudio.

3.3 Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT):

3.3.1 Fases de desarrollo y características de los PEPT en oposición al modelo tradicional

Para su correcto desarrollo, los proyectos de trabajo han de seguir una estructura lógica. Se puede considerar que existen tres fases esenciales para su apropiada implementación:

1. Preparación: Acogida y organización
2. Desarrollo: navegación narración
3. Comunicación y transferencia

La primera fase consiste en la “acogida de las identidades individuales y de grupo, creando espacios y tiempos que faciliten la convivencia y la relación” entre alumnos (Anguita y Hernández, 2009). Implica una comunicación, una conversación, entre docente y discente, para que éste primero pueda conocer a sus alumnos; sus preocupaciones, sus gustos, motivaciones, intereses, etc.

Con estos datos, el maestro ya puede lanzar los interrogantes iniciales de las investigaciones, pues se basa en aquello por lo que los alumnos sienten, o pueden llegar a sentir pasión por aprender. Como facilitador del conocimiento, el maestro ha de ir adaptándose a las nuevas informaciones emergentes en el aula; de forma que los nuevos interrogantes que les surjan a los alumnos puedan pasar a formar parte de la investigación. Por tanto, la estructuración de cualquier proyecto ha de tener un carácter flexible y dinámico. Asimismo, se han de recopilar los materiales que se necesitarán para el proyecto, y hacer éste visible a la comunidad para que también pueda involucrarse con el mismo, prestando ayudas de diversa índole.

“La segunda fase se centra en el desarrollo como tal del trabajo, en la investigación diaria, las vivencias, salidas... Se produce un acercamiento hacia la comprensión de los interrogantes iniciales” (Pereda, 2016, p.57). Los estudiantes se sumergen en el aprendizaje, indagan, se cuestionan, y debaten unos con otros sobre sus ideas y la información sobre la que han investigado. Poco a poco, se va formando el camino en el mapa. Se realizan las primeras presentaciones de lo aprendido, que dan pie a la reflexión y quizás al cambio,

modificación o corrección del rumbo del proyecto. La evaluación ha de estar presente en todo momento de esta fase, por lo que las actividades que los estudiantes lleven a cabo han de ir documentándose. (Anguita y Hernández, 2009).

La tercera fase implica documentar el proyecto en su totalidad. Todo el proceso ha de quedar plasmado para aquellos que quieran verlo, las investigaciones realizadas, los aprendizajes adquiridos y el esfuerzo llevado a cabo para la consecución de un buen trabajo (Anguita y Hernández, 2009). Una introspección en nuestras mentes sobre la ruta realizada, los diferentes caminos marcados en el mapa. Se ha de narrar lo aprendido, dejar constancia de los rumbos seguidos a través de una historia. Una historia que relata los aprendizajes, las reflexiones, el proceso, y el duro trabajo involucrado en la realización del proyecto. Pues la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo propone una narración como forma de pensamiento y de expresión del mundo (Anguita, 2010).

Comparando estas fases con el modelo tradicional, se podría decir que en éste último también podrían diferenciarse tres fases, aunque muy diferentes a las llevadas a cabo en los PEPT:

La primera fase sería la explicación del tema que se estuviera enseñando dentro de una asignatura concreta. En este modelo no existe esa comunicación entre maestro y alumno, que se proponía en la primera fase de los PEPT. La creación de un espacio donde los estudiantes puedan desarrollarse positivamente, donde el docente aprenda sobre sus alumnos y establezca una relación con ellos, es una idea inexistente, pues no se consideraba necesario para que los alumnos aprendieran y se desarrollaran en sociedad. Por tanto, la clase se centraba usualmente en un monólogo por parte del maestro, con preguntas ocasionales de o para sus alumnos.

La segunda fase sería el estudio individual de los conceptos del tema tratado. Son conceptos expuestos por el profesor y memorizados por los estudiantes. No hay un debate, ni ningún tipo de reflexión o indagación sobre esos conceptos. Todo lo contrario, son hechos incuestionables porque el docente es el que los ha presentado, y no cabe que exista más de una respuesta válida. Es decir, el método tradicional no da pie a la adaptación o flexibilización de los contenidos; sino que estos están completamente cerrados

e inmóviles. Esto supone que el discente se sitúa en un punto completamente descontextualizado, aquello que memoriza es totalmente ajeno a sus vivencias o intereses.

Por último, la tercera fase en oposición a la “comunicación y transferencia” de la Perspectiva Educativa, sería la evaluación final, también llamada examen. Este modelo no da importancia al día a día, al trabajo del alumno; únicamente se centra en si este es capaz de repetir tal y como se han expuesto previamente, los contenidos estudiados. Por tanto, usando esta metodología, no existe modo de que el alumno documente el proceso, pues las clases centran su atención en la charla del profesor, y el estudiante tiene un rol pasivo, sin nada más que hacer que escuchar y tomar apuntes.

Llegados a este punto se puede ver de forma clara cómo los PEPT superan, con la intención de mejorar, a la metodología clásica, en lo que al proceso se refiere.

En relación a las características de los PEPT, una de las principales es que pretenden “establecer un puente entre conocimiento teórico y conocimiento práctico” (Hernández, 2004b, p.48). Debido a que para que el conocimiento adquirido sea plenamente comprendido, éste ha de ponerse en práctica. Por tanto, los alumnos han de estar completamente sumergidos en el proyecto, tienen que sentirlo y vivirlo. Esta conexión entre saber y hacer es de vital importancia en esta perspectiva y ubica el conocimiento como Aprendizaje situado. Es decir, la situación en que aprende un individuo tiene un papel de especial relevancia, refiriéndose a lo que ha aprendido (Hernández, 2002).

Opuesto a esta idea, el modelo tradicional separa los aprendizajes teóricos de los prácticos, no los relaciona, por lo que impide a los alumnos establecer conexiones entre los mismos y adecuarlos a sus esquemas de aprendizaje. Además, los conocimientos son expuestos de forma totalmente ajena a los discentes. No existe una relación entre lo que le preocupa al alumno, y el tema que está estudiando. Los docentes presentan los conceptos que tienen que aprender los estudiantes, y ahí acaba su función. Ni se involucran ellos, ni involucran a los alumnos.

En los proyectos de trabajo lo fundamental es la comprensión. Comprender es una de las palabras clave de este modelo. Definido en la RAE como “1. Abrazar, ceñir o rodear por todas partes algo, 2. Contener o incluir en sí algo, 3. Entender, alcanzar o penetrar algo” (Real Academia Española, 2001). Se puede decir que algo ha sido comprendido si se es capaz de realizar inferencias, transferir los conocimientos e internalizarlos. Comprender supone la “acomodación del conocimiento a la situación problemática planteada” (Hernández, 2000 p.44).

Sin embargo, en el modelo tradicional no se plantea un problema a partir del cual el discente pueda sentir la necesidad de descubrir e indagar la solución. Por tanto, no se produce esa acomodación, y en consecuencia, tampoco la comprensión. Este modelo centraba sus esfuerzos en la memorización de los contenidos y dejaba de lado la importancia de entender aquello que se estudiaba; por lo que los alumnos olvidaban al poco tiempo todo aquello que memorizaban mediante la repetición.

Esta metodología de enseñanza se caracteriza por la descontextualización de los contenidos enseñados en relación con las vivencias de los estudiantes. No existe ningún tipo de conexión entre el día a día del alumnado, y aquello que están trabajando en la escuela. No importa cuáles sean los intereses de los infantes o las cosas que les gustaría aprender, porque el maestro no tiene por qué molestarse en escucharles, no forma parte de su labor como docente.

En comparación con éste planteamiento más tradicional, en los PEPT la conexión que se establece entre experiencia y aprendizaje es de vital importancia. Los proyectos son propuestos a partir de los intereses de los niños y tienen en cuenta los saberes que éstos ya han adquirido. Para conocer éstos saberes e intereses, los maestros han de establecer un diálogo con sus estudiantes, una conversación en la que el docente debe ejercer la escucha activa e interpretativa (Monell y Carbajo 2011). Por tanto, el inicio del proyecto se ha de llevar a cabo a partir de un problema, un conflicto, que involucre a los educandos, que les afecte; han de sentir una preocupación real. Únicamente de esta forma, se podrá causar el conflicto cognitivo en los alumnos y estos

pasarán a asentar y comprender esos nuevos conocimientos una vez que los investiguen (Anguita y Hernández, 2009).

Esto supone una alteración en la concepción del currículo estanco, separado por materias, que iba acorde con la metodología tradicional. Esta “escuela segmenta los saberes en asignaturas (...) concebidas como compartimentos estancos hasta el extremo de que (...) el único elemento que conecta las aulas entre sí son los tubos de la calefacción” (Feito, 2010).

Pero con esta nueva propuesta ya no hablamos de matemáticas por un lado y lengua por otro, sino que esta perspectiva une todas esas materias; tratándolas a medida que progresa la investigación y surgen nuevas preguntas.

Por tanto, en la línea de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo, hablamos de un currículo flexible, dinámico, capaz de adaptarse a los alumnos, con “sentido interdisciplinar (...) algo más que un sumatorio de materias en torno a un tema” (Hernández y Ventura, 1998, p.54). Esta propuesta pretende respetar el desarrollo de los ritmos naturales e individuales de aprendizaje de cada alumno. Da pie a la adaptación, de forma que se puedan proponer actividades que no tengan una respuesta única y que se pueda alcanzar siguiendo diferentes procedimientos, tomando caminos distintos, para que cada estudiante encuentre su propio lugar y desarrolle su aprendizaje de forma individual y natural (Hernández y Ventura, 1998). Es decir, permite atender a la diversidad existente en nuestras aulas de hoy en día, de manera que las diferentes actividades propuestas pueden ser adaptadas a las necesidades de cada alumno.

Además, una de las cualidades del currículum ha de ser la conexión entre vida y aprendizaje. La escuela no es un lugar puntual en la existencia de los alumnos; sino que los aprendizajes que allí se adquieren han de tener un objetivo para la vida futura de los discentes, debe existir una contextualización del currículum, una contextualización de saberes. Los estudiantes tienen que ver la funcionalidad de lo que hacen, pues sólo en ese caso mostrarán verdadero interés, curiosidad, ganas de aprender y se involucrarán en el proceso. De esta forma, los problemas que surjan para la investigación han de

estar contextualizados, han de ser problemas reales (Anguita y Hernández, 2009).

Por tanto, los PEPT, para ser considerados como tal, tienen que fomentar tanto el aprendizaje significativo como el funcional.

En oposición al aprendizaje tradicional, basado en la memorización y repetición de los contenidos, “un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que ya posee el alumno (...). Si relaciona conscientemente la nueva información con las ideas o conceptos que ya tiene, entonces está aprendiendo significativamente” (Maestre, 2010). Debido a ello, es de vital importancia para los docentes conocer cuál es el punto de partida de sus alumnos. Los conocimientos previos de los estudiantes han de ser el punto de partida del proyecto; pues a partir de los mismos se elaborarán los interrogantes para comenzar con la investigación del proyecto.

Por otro lado, un aprendizaje es denominado funcional si la persona que lo ha aprendido puede aplicarlo a otras situaciones diferentes, ya sea para continuar aprendiendo o para resolver un problema. Es decir, ha de tener un carácter útil (Universidad de Valencia, 2016). Estos dos aprendizajes favorecen la adquisición de conocimientos no fragmentados, no arbitrarios, a diferencia de lo que fomentaba el modelo tradicional, de forma que los alumnos pueden establecer conexiones entre los mismos, y acomodarlos a sus esquemas de conocimiento.

Por último, destacar que los PEPT cuestionan “la visión de nivel y de límite en el aprendizaje (...), la idea de que hay que enseñar de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno” (Hernández y Ventura, 1998, p.20). Es decir, siguiendo las teorías de Vigotsky, los PEPT consideran que el nivel de resolución de una tarea, por parte de un alumno, varía si esta se realiza de forma individual o con ayuda de alguien experto o más instruido en ese tema. Como resultado, los escolares situados en un determinado punto en su desarrollo, pueden resolver tareas que requieren un desarrollo madurativo mayor.

El siguiente cuadro muestra, a modo resumen y de forma comparativa, las principales características del modelo clásico (o método tradicional) y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT).

Tabla 1

Comparativa entre las características del modelo tradicional y los PEPT

Modelo clásico	Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT)
-Conocimiento teórico separado de conocimiento práctico	-Puente entre conocimiento teórico y práctico: aprendizaje situado
-Centrado en la memorización: aprendizaje por imitación y/o repetición	-Centrado en la comprensión: Aprendizaje significativo y funcional
-No existe relación entre experiencia y aprendizaje	-Relación experiencia-aprendizaje: contextualización de los contenidos
-No existe diálogo maestro-alumno	-Modelo centrado en el diálogo, y la conversación construida entre maestro y alumno
-Rol activo: docente Rol alumno: sujeto pasivo	-Rol activo: alumno, creador de su aprendizaje
-Aprendizajes parten de donde considere el maestro acorde a sus propios criterios	Rol maestro: facilitador conocimiento
-Conocimiento teórico	-Aprendizajes parten de los conocimientos previos, experiencias e intereses de los discentes
-Currículum organizado por materias. Cerrado a cambios	-Desarrollo de competencias
-Enseñanza acorde al nivel de desarrollo del alumno	-Currículum interdisciplinar. Flexible, con vistas a un futuro incierto
	-Interacción social positiva incrementa las posibilidades de aprendizaje

Nota: Tabla de elaboración propia

En conclusión, la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo apunta “hacia una manera de representar el conocimiento escolar basada en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de alumnos y profesores y el conocimiento de las disciplinas (...) y otros saberes” (Hernández, 2000, p.42).

3.3.2 La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo y su metodología superadora

La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo posee unas características metodológicas que suponen una ventaja y mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en oposición a la metodología tradicional.

Tabla 2

Ventajas, mejoras, y barreras que superan los PEPT sobre la metodología tradicional

	Perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT)	Metodología tradicional (MT)
Ventajas PEPT vs MT	Formación integral: Fomento de habilidades, actitudes y competencias	Memorización de conceptos
	Cambio rol maestro-alumno	Maestro activo, alumno pasivo
	Aprendizaje significativo y funcional	Memorización de conceptos
	Comunicación, diálogo	Disciplina
	Respeto por los ritmos individuales de aprendizaje	El maestro marca un ritmo común a toda la clase
	Función motivadora	
Mejora PEPT vs MT	Relaciones interpersonales: trabajo cooperativo	Fomento competitividad
	Evaluación holística	Evaluación final
	Aula como tejido de narraciones	Aula conceptual
Ruptura barreras PEPT vs MT	Tiempos flexibles	Tiempos acotados
	Espacios flexibles	Espacios fijos
	Currículum abierto y flexible: contenidos adaptados a los	Currículum cerrado

Nota: tabla de elaboración propia

Los PEPT, además de tratar los contenidos sobre las diferentes materias, proporciona a los estudiantes el desarrollo integral necesario para desenvolverse en la sociedad, lo cual es una clara ventaja. La forma en que lo posibilita es a través del fomento de habilidades, actitudes y competencias que les serán altamente beneficiosas para su vida futura.

Algunas de estas habilidades y actitudes serían:

- ❖ Responsabilidad
- ❖ Debatir ideas
- ❖ Diseño de planes o experimentos
- ❖ Manejo de diferentes fuentes de información
- ❖ Recolecta y análisis de datos
- ❖ Aplicación de las habilidades individuales a diferentes situaciones
- ❖ Presentación de temas diversos
- ❖ Hablar en público
- ❖ Trabajar de forma cooperativa
- ❖ Habilidades sociales y personales
- ❖ Manejo de diferentes aparatos tecnológicos
- ❖ Habilidades metacognitivas (como la autoevaluación, por ejemplo)
- ❖ Iniciativa propia
- ❖ Autonomía (ITESM, 1999)

La escuela tradicional pasa todo esto por alto, debido a que la sociedad industrial no requería ninguna de estas habilidades. En oposición a estas habilidades y competencias, la metodología tradicional promueve, únicamente, la memorización de los conceptos, pues esta era exclusivamente la razón por la que se asistía a la escuela.

Por tanto, el maestro posee el rol activo. Su función era la de transmitir el conocimiento; donde la concepción de conocimiento incluía, únicamente, hechos históricos, matemáticas, ciencia, etc. Luego las lecciones tenían carácter magistral, se centraban en una charla por parte del maestro. Los alumnos, mientras tanto, escuchaban atentamente y tomaban apuntes. Tenían un rol completamente pasivo. Esta función de la docencia puede denominarse “cómoda”, pues requiere poca o ninguna elaboración de materiales y organización de las clases. Siguiendo el material estándar, es decir, el libro de texto, los profesores tenían su trabajo prácticamente hecho sin mucho esfuerzo por su parte. Y, además, las relaciones entre docente y discente eran distantes. En las lecciones magistrales no se requiere que exista una conversación entre el maestro y el alumno, y en consecuencia, no tenía por qué existir ningún tipo de relación más que la de llamar la atención a los estudiantes, o felicitarles por sus notas.

La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo proporciona la oportunidad a los alumnos de expresarse, porque da por hecho que también ellos tienen cosas que enseñar a los maestros, y participan dando sus opiniones en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que el docente pasa a ejercer una profesión moral, en el papel de facilitador y mediador del conocimiento, como guía y apoyo de las necesidades de los estudiantes, el educando se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un discente al que se le tiene en cuenta pues participa en todos los procesos que le vayan a involucrar.

Esta perspectiva, a diferencia del modelo clásico, conlleva un gran esfuerzo por parte de los docentes, en cuanto a organización y trabajo se refiere. Al desconocer los caminos por los que discurrirá el proyecto, o incluso las respuestas a las preguntas que se plantearán en clase; los maestros son también parte del proceso de aprendizaje; van aprendiendo a lo largo del proyecto. Por tanto, a la hora de poner en práctica los PEPT se debe tener muy en cuenta el esfuerzo que requerirá implementarlos; el camino no será fácil, y probablemente surgirán muchos problemas, que se tendrán que ir resolviendo poco a poco.

Se ha mencionado ya la importancia que tiene el que el alumno esté profundamente implicado a lo largo de todo el proceso que duren los diferentes proyectos. Otra de las ventajas que tiene esta perspectiva es su función motivadora. Se habla de motivación en el sentido de pasión por el aprendizaje, en el de sentir una necesidad por aprender. Esto parte de la creencia de que el estudiante puede participar de forma crítica en el proceso de aprendizaje si “no se separan el sujeto que aprende y el que enseña (...) del proceso de enseñar y aprender a comprender el mundo y las situaciones emergentes” (Hernández y Ventura, 1998, p.20).

Otro de los elementos que requiere esta perspectiva y que resulta esencial recalcar es el papel del aula y de la escuela, pues:

“Son escenarios donde se va tejiendo la manera de comprender de unas personas que desean ir creando una forma de interpretación y de expresión sobre quiénes son y cómo es ese mundo con el que van tejiendo vínculos y desde el que emergen los nudos que unen y posibilitan la creación de una red narrativa” (Anguita, 2010, p.5).

En oposición a esta idea, se encuentran los espacios característicos de la escuela tradicional. Tanto las aulas como el colegio, son escenarios donde se crean tejidos. Sin embargo, este tejido es diferente al mencionado por Anguita. Se puede decir que existen redes que forman este tejido, si se habla de las relaciones interpersonales que se establecen: los alumnos se hacen amigos entre sí, y los docentes se relacionan con el resto del profesorado. Pero este modelo clásico no posibilita la creación del tejido narrativo mencionado previamente. Al contrario, la separación de los contenidos por materias, la organización tan estricta de la temporalidad, y la metodología empleada, hacen que sea prácticamente imposible.

En relación a las mejoras que promueve la perspectiva educativa con respecto al modelo clásico, se observa que la forma de promover las relaciones entre los docentes es completamente diferente.

La metodología tradicional, al estar centrada en una nota final resultado de un examen, producto del duro estudio realizado de forma individual;

fomentaba la competitividad entre los compañeros. El objetivo era sacar la nota más alta para ser considerado el más listo. De esta forma, se producían continuos conflictos entre los compañeros. Mientras que en la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo, escuela y comunidad tratan de promover lo contrario: el trabajo cooperativo.

La asamblea, las técnicas de resolución de conflictos y los mediadores, son técnicas que promueven la convivencia positiva entre los alumnos, y que facilitan la práctica a posteriori del trabajo grupal. Los estudiantes aprenden a escuchar diferentes puntos de vista, tenerlos en cuenta y agradecerlos. Con ello, se favorecen las relaciones positivas y aprenden una habilidad que es de vital importancia en la sociedad actual; donde la mayoría de puestos laborales requieren relacionarse y trabajar con otras personas.

Sin embargo, no existen modelos de enseñanza que no se vean obstaculizados en algún punto del camino. Véase aquellos límites que pueden llegar a frenar la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo.

3.3.3 Límites y barreras a las que se enfrentan los PEPT

En el lado opuesto a las características positivas de los PEPT, se encuentran las barreras que frenan en muchos centros escolares la implementación de este modelo:

Una de las barreras organizativas a las que se enfrenta este modelo es la flexibilización de su temporalidad. Los proyectos de trabajo requieren de una flexibilización del tiempo, puesto que se deben considerar como si fueran mapas, en los que el grupo/clase y el docente conocen el origen y el punto de partida, pero no las paradas, las salidas o los retrocesos que tendrán que realizar a lo largo del camino (Hernández, 2004a). Es decir, al comenzar con la propuesta se desconocen muchos factores que impiden organizar la temporalidad de forma estricta.

En una de las experiencias que realizó Hernández (2004a) en un centro educativo, el tiempo escolar se organizaba una vez que los alumnos habían

escogido los temas que ellos querían aprender; de tal forma, que no existían las asignaturas separadas, con los cambios de clase cada cincuenta minutos. Esto fomenta que los niños no “pierdan el hilo” de lo que están haciendo. A veces, resulta complicado asentar el clima correcto de trabajo en el aula, y si éste se ve interrumpido cada hora para el cambio de materias, es imposible alcanzarlo. Por esta razón, aquellos contenidos que se pretendan enseñar, han de ser seleccionados cuidadosamente. De tal forma que sean dinámicos y puedan ser adaptados acorde a los requisitos de cada situación (Hernández, 2000), conjuntamente con la temporalidad.

En el colegio Manuel Siurot, de Sevilla, una de las maestras de infantil, Susana Montalvo, relata su experiencia llevando a cabo el modelo y comenta las barreras a las que se ha de enfrentar para implementar esta perspectiva:

El currículum actual es una de las barreras principales. Montalvo (2010) se pregunta, a la hora de repensarlo, “¿Cómo currículum integrado realmente? ¿Qué concepciones del alumnado tiene en cuenta? ¿Con qué contenidos?” (p.48)

Por otro lado, y respecto al manejo de la información, ¿Cuál es la mejor manera de tratarla y manejarla con el alumnado? Cuando la información que tenemos disponible es tanta, y tan variada ¿Cómo la discriminamos? ¿Cómo podemos hacer que nuestros discentes sean críticos con lo que seleccionan? Y por último, ¿Cómo llevar a acabo de forma objetiva una evaluación centrada en el proceso y no en el resultado? ¿Qué criterios puede utilizar un docente para seguir este modelo de evaluación? (Montalvo, 2010).

Otra de las dificultades que siempre va a estar presente en cada nuevo comienzo de los PEPT es el que describen Monell y Carbajo (2011): a la hora de identificar el problema, el tema central del proyecto, ¿Cómo se identifica lo que es de verdad interesante para los estudiantes? ¿Cómo se diferencia un momento de exaltación por parte unos pocos, de un tema de interés verdadero por parte de muchos? ¿Cómo reconocer si conecta con la experiencia de los escolares?

Por suerte, las autoras dan respuesta ellas mismas a estos interrogantes: todo ello se resuelve a través de la escucha activa y la conversación como mediadora. Hablando, pero especialmente escuchando a los alumnos, se encuentra respuesta para saber si la elección de la problemática o el tema puede ser viable.

Ahora bien, si en vez de a maestros se les pregunta a los investigadores sobre este tema, el ITESM (1999) dice que las barreras más problemáticas para la implantación del modelo son:

- Tiempo: previamente se mencionó la necesidad de flexibilización de la temporalidad. Los proyectos tienden a alargarse, pues el proceso de investigación y de discusión puede derivar en nuevos interrogantes. Y si se pretende que la información recabada sea crítica, ésta ha de estar contrastada con diferentes fuentes.
- Currículo: los docentes tienen que unir, de alguna manera, los contenidos del currículo con la práctica diaria de clase.
- Adecuación de los espacios: los estudiantes necesitan libertad de movimiento para conectar sus saberes. Necesitan hablar con el compañero para comentar sus descubrimientos, y entablar discusiones grupales.
- Control docente: los maestros tienden a intentar dirigir las sesiones de la clase, para que los alumnos no “se salgan de las líneas”.
- Pautas/Guías para los discentes: a pesar de la necesidad de promover el aprendizaje autodirigido, los docentes también son de vital importancia a la hora de marcar ciertas pautas o facilitarles el camino a los discentes. El feedback es esencial a la hora de implantar este tipo de propuesta.
- Nuevas tecnologías: un buen manejo de las tecnologías es totalmente necesario. Mientras que los estudiantes ya son nativos digitales, todavía hay profesores que se resisten a utilizar las tecnologías para fomentar los aprendizajes.
- Evaluación: tal y como se planteó previamente, la evaluación es una de las dificultades que impiden la implantación de los PEPT. La dificultad

reside en explicar a los alumnos qué es lo que se les va a evaluar y que éstos lo entiendan.

4. Aspectos innovadores de los PEPT que superan al modelo tradicional: las competencias

Respecto al currículum, “el modelo estudiado pretende proporcionar a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse integralmente” (Pereda, 2016, p.55) para llegar a ser personas competentes y capaces de desenvolverse con éxito en el mundo. Para ello, se propone un currículum que tiene por objetivo la interiorización de las competencias necesarias para el desarrollo. En concreto, se hace hincapié en los siguientes temas:

- **La construcción de la identidad personal:** la investigación nace de las inquietudes e intereses de los discentes, les permite replantearse el mundo en el que viven, modificar sus creencias y concepciones previas, y con ello, replantearse su lugar en el mundo.
- **La autorregulación:** los proyectos desarrollan la autonomía personal de los estudiantes, pues son ellos los que toman las riendas de su propio aprendizaje y los que deciden, en gran parte, hasta dónde quieren llegar y qué caminos quieren recorrer.
- **La reflexión y crítica:** a partir del diálogo constante, de la comunicación existente en el aula entre maestro y alumno, así como entre los propios educandos, se produce el análisis y la indagación de la información. Se llevan a cabo contrastes entre informaciones, revisiones, y tanto maestro como alumnos se dan apoyo y consejos unos a otros.
- **El planteamiento y solución de problemas:** Al llevar a cabo el tratamiento de diferentes informaciones, sobre temas variados, es indudable que les van a surgir problemas. El modo de aprender a resolverlos es mediante la práctica. Por ello, el tema central de los PEPT siempre ha de estar relacionado con las experiencias e intereses de los alumnos; para que ellos sientan la necesidad de indagar y resolverlos. Asimismo, trata de “(...) problematizar saberes poniéndolos en relación con la cultura y la cotidianidad” (Hernández, 2004b, p.48)
- **Valor social, fomento de las relaciones:** la perspectiva estudiada parte de la necesidad de contextualizar las enseñanzas. La cultura es un

elemento básico en cualquier sociedad, por lo que ha de ser promovida también desde la escuela (Hernández y Ventura, 1998). El carácter interdisciplinar de los PEPT permite de forma sencilla esta contextualización, pues es un elemento que está relacionado con multitud de contenidos. Además, el trabajo en equipo necesario para llevar a cabo los proyectos, y el requisito de poner en práctica el diálogo y la comunicación constantes, promueve las relaciones entre los alumnos, aprenden unos de otros, se ayudan, y manejan la resolución de conflictos y la convivencia.

- **El emprendimiento:** la iniciativa personal, así como la toma de decisiones, se ven favorecidas mediante esta cultura del emprendimiento, cada día más necesitada en nuestra sociedad. Se dota a los alumnos de las herramientas necesarias para que sean creativos, indaguen, inventen, experimenten y pongan en prácticas aquellas ideas que consideren importantes para su desarrollo integral. (Hernández, 2000).

Un ejemplo del desarrollo de estas competencias es el relatado por Juana Romero, una exalumna del colegio Es Pont de Mallorca, el cual trabaja con los PEPT. En el artículo de Fernando Hernández (2004b), ella explica las cualidades que muchos de sus compañeros no tenían al llegar a la universidad, pero que ella sí poseía por haber trabajado en el colegio a partir de proyectos.

Los aspectos a los que esta exalumna hace referencia son los siguientes:

-La organización y estructuración de los trabajos, con lo que ella no tenía problema debido a que estaba acostumbrada a realizar los mismos.

-Realización de exposiciones orales: mientras que para ella esto era un hábito, para muchos de sus compañeros era la primera vez.

-Saber resumir e interrelacionar ideas: aspectos que no enseñan en colegios que emplean el método tradicional.

-Autonomía: la toma de decisiones por parte del alumno es inexistente en la enseñanza tradicional, pero en los PEPT es muy importante debido a que

en nuestra vida diaria debemos ser capaces de tomar decisiones de cualquier índole.

Este ejemplo permite observar cómo muchas de las barreras que inculca en los alumnos el modelo tradicional son superadas por la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. Estos cuatro puntos mencionados, que pueden llegar a marcar el desarrollo y la evolución de una persona en el instituto o la universidad, son alcanzados de forma natural con los PEPT. Si todos los alumnos llegasen a estos niveles educativos con estas características adquiridas, su desarrollo final podría verse mejorado.

5. La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo: evaluación

La evaluación es un punto esencial a la hora de analizar cualquier tipo de modelo o propuesta curricular. La evaluación nos facilita información sobre diversos temas: evolución del alumno, de la clase, si el proyecto ha sido satisfactorio, autoevaluación del rol del maestro...

En oposición al modelo tradicional en el que la evaluación se llevaba a cabo a través de un control, o examen final, tras acabar las unidades o temas de los libros; la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo focaliza la atención en el transcurso del proyecto; es decir, tiene en cuenta todo el proceso del mismo. El proceso, el día a día del alumno, es lo que dicta si la evolución ha sido positiva o negativa, y en consecuencia, también la evaluación. Es decir, lo que se valora es el aprendizaje del alumno a lo largo de todo el camino.

Por tanto, se considera la “Evaluación como instrumento de mejora y transformación de la práctica educativa; evaluación como toma de consciencia del proceso de aprendizaje vivido así como de nuestras decisiones como docentes” (Anguita y Hernández, 2009, p.10). El objetivo de poner en práctica este proceso se centra en recabar información para reflexionar, y así poder mejorar la ejecución en los proyectos futuros. El maestro se convierte en aprendiz, y pasa a construir su propio proceso de aprendizaje, el cual puede llegar a mejorar con la práctica.

Como dan a entender Monell y Carbajo (2011), se realiza la valoración del proceso seguido, pues sirve como guía de la evolución individual y colectiva de la clase (Como se cita en Pereda, 2016, p.56). Por ello cobra verdadera importancia la evolución y evaluación de todas y cada una de las sesiones en las que transcurrió el proyecto; así como las autoevaluaciones por parte de docentes y alumnos, y los avances de los diferentes estudiantes tanto de forma grupal como individual. El estudiante va construyendo su conocimiento y lo va evaluando a la par que lo hace el docente.

Debido a que se buscan los aprendizajes funcionales; se evalúa el que el alumno sea capaz de aplicar lo aprendido en diferentes situaciones; que relacione los conocimientos adquiridos con problemas que le surjan (Hernández y Ventura, 1998) y el que se enfrente a nuevos desafíos.

Resulta muy importante para llevar a cabo una evaluación formativa completa; documentar todo el proceso seguido a lo largo del proyecto. La utilización de diarios o portafolios, permite reconocer todas las “idas y venidas” que se han producido en ese mapa de conocimientos del que se hablaba previamente (Anguita y Hernández, 2009). Esta información servirá además como fuente de reflexión para el docente, pensando en su propio rol: qué necesitará mejorar para el próximo proyecto, qué puede repetir, y qué deberá dejar de hacer. ¿Ha proporcionado las pautas necesarias, o debería haber dado más? ¿O, quizá no tantas?, etc.

5.2 Propuesta y recursos de evaluación

Ahora bien, ¿cómo puede la evaluación llevarse a cabo? Como ya se mencionó, esta es una de las barreras que frenan la implementación de los PEPT.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), considera que para realizar una evaluación completa de los aprendizajes de los alumnos, se han analizar diferentes aspectos, con el soporte de varios instrumentos de evaluación. De este modo, los docentes podrán ser lo más objetivos posibles, y valorarán si se han conseguido los objetivos propuestos.

No hay disponibles demasiados recursos o materiales a partir de los cuales un docente se pueda guiar para llevar a cabo la evaluación en los PEPT. Por ello, a continuación se explican diferentes recursos con los que se podría llevar a cabo este proceso. Es una propuesta, los recursos pueden ser utilizados tanto de forma individual como conjunta, e incluso ser aplicados a otras propuestas curriculares.

Para poder llevar a cabo una evaluación progresiva, que tenga en cuenta la mayoría de elementos posibles, y que permita al maestro conocer la evolución del alumno, la suya propia, y la del proyecto, se debería comenzar el proceso con una evaluación inicial. Un análisis del punto del que parten los discentes, a través de la explicitación de los conocimientos previos de los alumnos. El maestro ha de saber cuáles son los saberes que ya poseen sus alumnos para poder iniciar el proyecto, y para ver cómo han evolucionado sus conocimientos a lo largo del mismo.

Previamente se mencionó la importancia de evaluar todas las sesiones que compongan el proyecto. El centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDec, 2014b), propone un modelo de tabla a partir del cual los estudiantes hacen una revisión de cada tarea que realizan (VER ANEXO I). Gracias a esta tabla los estudiantes pueden reflexionar sobre su práctica, hacen explícitas las razones por las que han hecho determinada tarea, cómo ha estado organizada, qué más necesitan saber o terminar para completarla, y sobre todo, qué han aprendido. Esta tabla tiene la intención de poner de manifiesto los esquemas mentales del alumno, de ayudarlo a comprender su metacognición.

Además, para la obtención de una mayor cantidad de información para el docente, los alumnos podrían realizar exposiciones periódicamente (mensuales, por ejemplo), de los avances que van realizando con sus trabajos. Es una forma de promover la escucha y habilidades de comunicación entre los alumnos, así como de proporcionar datos a los profesores sobre la evolución del proyecto. Además, se pueden establecer debates y discusiones que probablemente den pie a nuevas ideas e interrogantes (ITESM, 1999).

Para poner en práctica un tipo de evaluación más conceptual, y aún así alejada del examen final propio de los modelos tradicionales, se puede realizar un test que tenga por objetivo conocer si los alumnos comprenden los aspectos generales que se están tratando en el proyecto. Si son capaces de diferenciar los conceptos clave, relacionarlos con otros saberes, y plantearse nuevas respuestas. Se trata de preguntar por aspectos generales, no por la excepción de la excepción de la regla. Además, una parte de desarrollo, en la que los alumnos redacten sus opiniones en relación a sus aprendizajes, y su recorrido por el proyecto, permitirá identificar los niveles de redacción de los estudiantes, así como la manera en la que ellos se identifican con el trabajo. Un modelo de esta propuesta es el realizado por la Universidad Internacional de La Rioja (2014) a sus alumnos de magisterio (VER ANEXO II).

Tal y como se mencionó previamente, la autoevaluación es una parte muy importante de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, tanto maestro como alumnos han de poner en práctica esta acción.

Para la autoevaluación del alumno un recurso muy positivo es la utilización de una rúbrica. Existe una gran variedad de modelos de rúbrica, pero aquí se mostrará una (CeDec, 2013b) que evalúa el comportamiento, las acciones de los alumnos (VER ANEXO III). Es importante que ellos reflexionen sobre su participación en el trabajo, las relaciones con sus compañeros, y aquellas cosas que podrían haber hecho mejor, o que por determinadas razones les ha supuesto una barrera infranqueable. La ausencia de una calificación numérica da la oportunidad a los estudiantes de ser más objetivos con ellos mismo, pues no dejan lugar a dudas de la casilla a marcar en función de su trabajo realizado.

El documento señalado cuenta también con unas breves preguntas que incrementan el grado de profundidad con que reflexionan los discentes. Por un lado, proporciona información clave al maestro sobre las actividades que más han gustado y que ellos creen que más han aprendido; y por otro, hace que los estudiantes “verbalicen” estas ideas.

Además, para completar esta autoevaluación sin dejar de lado aspectos como las emociones, también se puede preguntar sobre los sentimientos de los alumnos a lo largo del proyecto (VER ANEXO IV).

Por último respecto a la autoevaluación, se encuentra la que lleva a cabo el docente en relación a su propia práctica. Éste debe plantearse si ha cumplido con los objetivos que se propuso, si efectivamente ha sido un facilitador del conocimiento y si los aprendizajes han tenido un carácter funcional y significativo para los alumnos. Para realizar esta evaluación el docente puede plantearse redactar una respuesta a las preguntas o crear una tabla. Se puede ver un ejemplo de modelo en el ANEXO V. Desde mi punto de vista, sin embargo, en vez de calificar la práctica mediante un “Sí” o “No”, trataría de matizar más, pues no todo es blanco o negro.

Por último, al finalizar el proyecto, es importante conocer la opinión general de los estudiantes. ¿Les ha gustado? ¿Qué han aprendido? ¿Ha cumplido sus expectativas?... una valoración final que dé por terminado el viaje. Con ello, el maestro termina de recibir toda la información necesaria para evaluar a sus discentes, y éstos terminan de hacerse conscientes de todo lo que han aprendido, de cómo han superado sus problemas... Dan un último recorrido por la experiencia de aprendizaje vivida (VER ANEXO VI).

Este tipo de evaluación se basa en ver la incertidumbre como motor de búsqueda, como la posibilidad para evolucionar y mejorar, y no como un impedimento para continuar aprendiendo (Anguita y López, 2004). Todo el conjunto de evaluaciones expuestas forma parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende ser innovador, integrador e integral, y cuanto más se repiense y se reflexione sobre ello, mejores probabilidades tiene de serlo.

6. Conclusiones

Alcanzar una educación que desarrolle a los individuos de forma integral, se ha convertido en una realidad que está en manos de los educadores de nuestro país. Tanto los actuales, como los futuros.

El modelo analizado a lo largo de todo el estudio previo, muestra que se pueden superar los límites y las barreras que hasta ahora frenaban la implementación de nuevas propuestas curriculares de carácter más innovador, y que sitúan el panorama educativo en un momento crucial para comenzar con estas.

La sociedad actual requiere individuos competentes que sepan resolver los nuevos problemas que se plantean y mejorar aquellos aspectos que puedan ser mejorados. El modo de “crear” estos individuos, es dotándolos desde pequeños de una formación que les permita trabajar de forma individual y en grupo. Les permita reflexionar e indagar sobre aspectos de la vida que ellos consideren necesitan ser investigados, les ofrezca la posibilidad de tomar decisiones, incluso las erróneas, para que así puedan retractarse y repensarlas. Pero sobre todo, les permita aprender, aprender para poder aplicar esos conocimientos a su vida, tanto diaria como futura.

Todo esto, y otras cualidades es lo que ofrece la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo: una mejora en la educación y en la formación de cada individuo.

Esta mejora se produce como consecuencia de una continua reflexión por parte de los educadores con el fin de mejorar su práctica. El cambio de roles entre docente y discente, por ejemplo, que convierte al alumno en el centro de la enseñanza, y le hace partícipe de la misma, así como el resto de características de este modelo, muestran que es posible conseguir una escuela funcional, que de verdad prepara a los individuos para el mundo del mañana. Todo lo que se requiere es trabajo, esfuerzo y motivación para conseguirlo.

7. Prospectiva

El estudio previamente expuesto se ha llevado a cabo a través de la lectura y análisis de diversos materiales. Sin embargo, no se ha tenido la oportunidad de estudiar la puesta en práctica de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. Por ello, se decidió realizar un acercamiento teórico a

dicho modelo con el propósito de mostrar sus aspectos innovadores, y proponer una serie de posibles recursos para realizar su evaluación.

Se podrían visualizar de forma clara los problemas que pueden surgirles a los docentes, y como los resuelven en el día a día; cómo son las diferentes relaciones que se establecen (maestro-alumno, alumno-alumno, comunidad-escuela), y cómo funcionan los PEPT a nivel de centro y no sólo de aula; entre otras muchas cosas.

Este acercamiento teórico a una propuesta curricular de forma tan concreta, me ha permitido internarme en el mundo de los PEPT. Por un lado, esto posibilitaría la puesta en práctica del modelo en un futuro sin la necesidad de partir de cero. Y, por otro, aunque la ejecución del modelo no fuera posible; los conocimientos adquiridos serán de gran ayuda a la hora de tratar con los escolares.

Como se ha mencionado previamente, una de las carencias que se podrían mejorar de esta investigación sería el análisis de la puesta en práctica de esta perspectiva, pues dotaría al estudio de una parte más práctica que podría terminar de plasmar la idea de mejora que se ha pretendido introducir en este análisis en relación a los PEPT.

Además, otro punto que se podría introducir sería una comparativa entre diferentes proyectos, mostrados a modo de ejemplo, para que se pudiera observar la diversidad de los mismos, y el modo en que se llevan a cabo.

Este estudio se llevó a cabo con el fin de descubrir una propuesta con la que los niños pudieran aprender de forma real: un aprendizaje funcional y significativo. Algunos serán más críticos con esta Perspectiva y otros menos, pero lo que está claro, como dijo Benjamin Franklin, es que:

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

8. Bibliografía

-Anguita, M Y Hernández, F. (2009). *Diseño de propuestas curriculares: Los proyectos de trabajo* [diapositivas de power point].

-Anguita, M., Hernández, F. Y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de pedagogía*, 400, 77-80

-Anguita, M. Y López, J. (2004). Espacio para la acogida y el diálogo; conversar y reinventarse en compañía. *Cuadernos de pedagogía*, (332) 59-61

-Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Qurriculum*, 23, pp.58

-Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, (26), 39-51

-Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, (310), 78-82.

-Hernández, F. (2004a). Construir narraciones vividas: el tiempo en los proyectos de trabajo. *Revista pedagógica*, (30), 12-15

-Hernández, F. (2004b). Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de pedagogía*, (332), 46-51.

-Hernández, F. y Ventura, M. (1998). La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un caleidoscopio. Barcelona: Graó

-ITESM (1999). El método de Proyectos como técnica didáctica. Monterrey (México). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

-Monell, F.Y Carbajo, M.E. (2011). Trabajo por proyectos, ¿y los docentes? *Cuadernos de Pedagogía*, (413), 30-33

-Montalvo, S. (2010). Enfrentándonos a nuestros monstruos...el miedo como instrumento para entender el mundo. *Investigación en la escuela*, (70), 41-49

-Pereda, A. (2016). Portafolio de prácticas

-Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de innovación educativa*, (216), 14-18

-Universidad Internacional de La Rioja (2014). Innovación y mejora de la práctica docente. Aprendizaje autónomo y cooperativo

Webgrafia

-Anguita, M. (2010). ¿Cómo aprenden los niños y las niñas desde la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo? ¿Cómo aprenden los/as maestros/as? ¿Cómo aprende la escuela? ¿Cómo aprendo yo misma repensando mi trayectoria y reflejándome en las narrativas que acompaño?. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1886m.pdf>, consultado el: 2/06/2016

-Bernabeu, M,D Y Cónsul, M. (Sin fecha). Aprendizaje basado en problemas: el método ABP. Recuperado de: <http://educrea.cl>, consultado el 5/12/2015

- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (2013a). Autoevaluación del alumno para un proyecto. España. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/cedecite/autoevaluacioncedec>, consultado el: 26/06/16

- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (2013b). Guía para la evaluación de un proyecto. España. Recuperado de: http://es.slideshare.net/cedecite/gua-para-la-evaluacin-de-un-proyecto?qid=835c357f-3da2-4f95-acbb-cf700977e05e&v=&b=&from_search=1 consultado en: 26/06/16

- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (2013c). ¿Qué he aprendido? (Los alumnos evalúan su experiencia de aula). España. Recuperado de: http://es.slideshare.net/cedecite/cedecqueheaprendido?qid=8730e3d7-7a28-4ef9-a6dd-2a086ab79e32&v=&b=&from_search=4, consultado el 26/06/16

- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (2014a). Plantilla de Autoevaluación del docente. España. Recuperado de: http://es.slideshare.net/cedecite/autoevaluaciondocente38734069?qid=ea068ba1-b6ed-4a74-ab2e-0b88c5d15a49&v=&b=&from_search=1, consultado el: 26/06/16

-Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (2014b). Revisión al terminar una tarea. España. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/cedecite/revisin-al-acabar-una-tarea>, consultado el: 26/06/16

-Maestre, M. (2010). ¿Cómo aprendemos? Visión del aprendizaje significativo y constructivista. *Experiencias educativas*, 5. Artículo recuperado de: <http://www.encuentroeducativo.com/numero-5/experiencias-educativas-num-5/como-aprendemos-vision-del-aprendizaje-significativo-y-constructivista/>, consultado el: 30/05/2016

-Real Academia Española (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española*. (22.^a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=comprenda&origen=REDLE>, consultado en 15/01/2016

-Sánchez, J.M (sin fecha) Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de: actualidadpedagógica.com, consultado el: 12/12/2015.

-Universidad de Valencia (2016). El aprendizaje funcional en el aula ordinaria [Mensaje en Blog] Recuperado de <http://www.viu.es/el-aprendizaje-funcional-en-el-aula-ordinaria>, consultado el: 30/05/2016

9. ANEXOS

Anexo I

REVISIÓN AL TERMINAR UNA TAREA

Tarea:	Alumno(s):	Fecha:
He / hemos trabajado para:		
He/ hemos seguido los siguientes pasos:		
He/ hemos utilizado estos recursos / herramientas:		
He /hemos aprendido a hacer lo siguiente:		
He/hemos descubierto:		
He/hemos aprendido a hacer lo siguiente:		
He/hemos difundido nuestro trabajo a través de:		
Nuestras principales dudas al terminar son:		

(Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios, 2014b)

Anexo II

PARTE TEST:

Elige la respuesta correcta del siguiente conjunto de preguntas, añadiendo la opción correcta en la plantilla de respuestas.

1. ¿Qué diferencia encontramos entre la innovación y la reforma en el ámbito educativo?

- A. El alcance o el ámbito de la aplicación del cambio
- B. Tienen el mismo significado
- C. Las dos hacen referencia a cambios de carácter micro
- D. La innovación va relacionada necesariamente de la reforma

2. ¿Qué significa el término liderazgo distribuido?

- A. En un tipo de liderazgo compartido en el que se da una redistribución de poder y en el que cualquiera puede ejercer la función de líder dependiendo del momento y la situación.
- B. Es un tipo de liderazgo en el que el director delega sus funciones a otros miembros de la comunidad educativa.
- C. Es un tipo de liderazgo donde todo el mundo está implicado en todas las funciones o rutinas asociadas a la dirección de un centro educativo.
- D. Es un tipo de liderazgo compartido entre los líderes formales de la comunidad educativa.

3. ¿Cuál es el principal aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de plantear proyecto de innovación?

- A. La formación de los profesores
- B. Que disponga recursos tecnológicos.
- C. La realidad del centro.
- D. Que tenga todos los recursos necesarios

4. ¿Podemos considerar la creatividad como una característica de las escuelas que aprenden?

- A. No, la creatividad no se considera necesariamente una innovación
- B. Si, ya que abre puertas a la innovación y a la experimentación
- C. Si, pero solo si se utilizan herramientas tecnológicas que permitan esa innovación
- D. No, las escuelas no necesitan la creatividad para aprender

5. Valora la siguiente afirmación: *La creatividad es una “aptitud” educable y el centro educativo puede ser considerado como uno de los mejores escenarios para la mejora de la creatividad.*

- A. Cierto.
- B. Falso.
- C. Cierto, pero la creatividad no es educable
- D. Cierto, aunque el centro no es el mejor de los escenarios.

PARTE DESARROLLO

Contesta a las siguientes preguntas según el proyecto de innovación que has presentado en la parte práctica. Recuerda que si no has entregado la parte práctica del examen esta pregunta no será calificada.

1. Describe de forma breve (un párrafo) en qué consiste tu proyecto y por qué decidiste hacerlo sobre ese tema y no otro.

2. Especifica cuáles son las principales barreras, dificultades o inconvenientes que has encontrado en la realización del proyecto y cómo las has ido solucionando.

3. ¿Qué es lo que has aprendido con la realización de este proyecto?

(unir,2014)

Anexo III

Guía para la autoevaluación

Nombre del alumno o alumnos: _____

Ahora se trata de que nosotros mismos evaluemos el trabajo que hemos realizado durante este proyecto.

1. Rellena la siguiente autoevaluación:

	Siempre	La mayoría de las veces	Ocasionalmente	Pocas veces
Participé responsablemente				
Cumplí los plazos				
Aporté ideas, fuentes de consulta, otros...				
Cuidé los materiales de trabajo				
Contribuí a que otros participaran				
Esuché y valoré el trabajo de mis compañeros				
Lleve todos los trabajos al día				

2. Señala tres cosas que has aprendido al trabajar este tema y que antes no sabías:

- 1.
- 2.
- 3.

3. Señala las actividades que más te sirvieron para poder aprender.

- 1.
- 2.
- 3.

(Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios, 2013a)

Anexo IV

¿Qué he aprendido?

Nombre del alumno o
alumnos: _____

A LO LARGO DEL PROYECTO

He aprendido...

Conocimientos:

A hacer:

A valorar, sentir:

Para aprender he utilizado...

He realizado los siguientes trabajos...

Me he sentido...

Conmigo mismo-a...

Con mis compañeras-os...

Con mis profesoras-es...

(Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios, 2013c)

Anexo V

AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE

I.-Planificación de la secuencia

	SI	NO
1. Los objetivos de aprendizaje están claramente definidos.		
2. He planificado la secuencia seleccionando objetivos y contenidos que encajan en los currículos oficiales.		
4. El proyecto es el resultado de la integración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de diferentes materias o áreas de conocimiento.		
5. La secuencia tiene una tarea final con sentido y es adecuada a los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.		
6. He conseguido mantener una relación entre las actividades a desarrollar en la secuencia y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes.		
7. He tenido en cuenta la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades, distintos niveles cognitivos, ritmos y estilos de trabajo, habilidades, estilos de aprendizaje...		
8. He planificado las tareas para que supongan un reto cognitivo adecuado para cada estudiante.		
9. He elaborado y compartido con el alumnado indicadores de logro de la secuencia.		

II.-Análisis del desarrollo de la secuencia:

	SI	NO
10. He intentado vincular los nuevos conocimientos a experiencias previas de los estudiantes y a su propio contexto vital.		
11. He establecido relaciones entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos.		
12. He dado a conocer los objetivos de la secuencia.		
13. He detallado todos los pasos a seguir y la secuencia temporal es detallada, coherente y factible.		
14. He marcado los plazos teniendo en cuenta el tiempo de trabajo disponible.		
15. He justificado la adecuación del producto final a la secuencia.		
16. En cada sesión, no he acaparado el tiempo para explicaciones magistrales sino que he realizado modelaje del trabajo del alumnado.		
17. He propuesto a los estudiantes problemas de complejidad adecuada a su edad.		
18. He pedido a los alumnos que busquen información y valoren su fiabilidad e idoneidad.		
19. He facilitado el acceso a diversas fuentes de información.		
20. He intentado que las actividades se adapten a contextos y situaciones reales (fuera del aula ordinaria); por ejemplo; realizando entrevistas, reportajes fotográficos,...		
21. He intentado hacer partícipe en alguna actividad de la secuencia a otros miembros de la comunidad escolar y del entorno familiar y social del alumno		
22. He incorporado y utilizado con normalidad las herramientas digitales e Internet en las tareas propuestas.		
23. He dado oportunidades suficientes para que los estudiantes usen diferentes estrategias de aprendizaje (organizadores gráficos, esquemas, resúmenes...).		
24. He usado técnicas de andamiaje para ayudar y apoyar a los estudiantes (modelaje, visualización, experimentación, demostraciones, gestualidad...).		
25. He utilizado una variedad de técnicas para ayudar a la comprensión de los conceptos (ejemplos, material audiovisual, analogías...).		
26. He utilizado recursos materiales y tecnológicos variados para hacer las tareas comprensibles y significativas.		
27. He favorecido procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición) a través de instrumentos como el “diario de reflexiones”.		

28. Las tareas de la secuencia tiene una estructura cooperativa.		
29. Los equipos están configurados con alumnado heterogéneo.		
30. He facilitado la interdependencia y la responsabilidad individual dentro del trabajo en pequeño y gran grupo.		
31. He dado frecuentes oportunidades para la interacción y la discusión.		
32. He potenciado la distribución de tareas utilizando roles distintos y rotatorios.		
33. He proporcionado un clima de aula libre, motivador y democrático.		
34. He utilizado y propuesto al alumnado estrategias de resolución de conflictos.		

III. Evaluación

	SI	NO
35. He reflexionado y evaluado mi labor docente durante todo el desarrollo de la secuencia, realizando modificaciones (en las tareas, en los contenidos, en la metodología...) cuando ha sido necesario.		
36. He hecho una revisión completa de los conocimientos fundamentales en el desarrollo de la secuencia.		
37. He proporcionado regularmente una respuesta a cada producción de los estudiantes.		
38. He establecido y llevado a cabo momentos de evaluación, auto y coevaluación formativa en los cuales el estudiante ha podido hacer cambios a partir del feedback recibido.		
39. He utilizado variadas herramientas de evaluación a lo largo de la tarea (diario de reflexiones, portafolio, observación, pruebas escritas u orales,...).		
40. He tenido en cuenta los criterios de calificación acordados y difundidos. Estos criterios van referidos no sólo a resultados de pruebas sino al logro de competencias.		

(Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios, 2014a)

Anexo VI

Evaluación del proyecto

Nombre del alumno o alumnos: _____

Desde que comenzó el proyecto hemos hecho un gran trabajo. Ahora vamos a reflexionar un poco sobre el proyecto, primero individualmente y después en el grupo de trabajo. A continuación lo pondremos en común con toda la clase.

- ¿Te ha gustado el trabajo que has realizado en este proyecto?
- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Tienes alguna duda? ¿Cuál?
- ¿Se han cumplido los objetivos propuestos al comenzar el proyecto?
- ¿Cuáles son los problemas u obstáculos que habéis encontrado para el logro de los resultados previstos en el proyecto?
- ¿Has trabajado bien en tu grupo?
- ¿Has participado en todas las decisiones adoptadas por tu grupo?
- ¿Qué cambiarías para mejorar?

Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios, 2013b).