



# Desarrollo competencial en Educación Infantil a través de Aprendizaje Basado en Proyectos en centros educativos de Jaén

## **TESIS DOCTORAL**

---

Autor

**Pedro Palomares Ruiz**

Director

**Ángel Luis González Olivares**

**Madrid**

**Mayo de 2017**



## DEDICATORIAS

*A ti Inma,  
por el tiempo regalado.*

*A mis hijas María e Inmaculada,  
por el tiempo que no os he regalado.*

*Vosotras habéis generado la energía necesaria  
cuando el esfuerzo y sacrificio vencían a la ilusión.*



## AGRADECIMIENTOS

Ángel Luis, sin tu trabajo a tiempo y a destiempo, a horas y a deshoras, esta investigación habría sido una pesadilla, más que un sueño. Gracias por creer en mí y sobre todo por haber conseguido que yo creyera en mí.

Yolanda Caballero, Delegada de Educación de la Delegación de Educación de Jaén y Delegada de la generosidad derrochada en aras de facilitar mi trabajo de investigación a lo largo de estos tres últimos años.

Casto Gea, inspector de la zona, facilitador del proceso, dador de vida a sus palabras sobre el sentido de las visitas de los inspectores a los colegios. “Orientan a los directivos de la enseñanza y hacen que sus decisiones se ajusten, por una parte, a los parámetros que exige la ley, y por otro, a los resultados de la investigación pedagógica para que los datos adquieran validez y rigurosidad” (Gea, 2013).

Centro de Formación de Profesorado de Linares-Andújar y Centro de Formación de Profesorado de Jaén, por el asesoramiento e información facilitada. Cuando todo son facilidades en pos de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, vuestra labor adquiere verdadero sentido de asesoramiento.

A la comunidad educativa del CEIP Marqueses de Linares, por enseñarme de forma idílica a convertir los mitos en retos.

CEIP Federico García Lorca, de Campillo del Río, por facilitarme la implementación de prácticas pedagógicas activas. Esta investigación no habría visto la luz de no haber sido por un Equipo Directivo y una Comunidad Educativa, facilitadoras de la implementación de prácticas pedagógicas activas, en mis comienzos como maestro allá por el curso escolar 1997/98.

A los centros de Educación Infantil y Primaria que me han facilitado los datos extraídos de la plataforma Séneca, y a los tutores y tutoras de Educación Infantil de cinco años. Por el soplo de optimismo y entusiasmo

necesarios cuando uno empieza un trabajo de esta envergadura. Todavía hoy me emociona el ciclón de ayuda prestada y la complicidad compartida.

Juan José Pozuelos, uno de esos regalos que solo te puede dar la Educación, con mayúscula, no somos amigos, tan solo hemos intercambiado unos correos electrónicos, pero has sido faro en mi trayectoria como maestro y luz que ilumina y no deslumbra en el transcurso de esta investigación, gracias mil.

Juan José Vergara, gracias por tu cercanía, no nos conocemos y a pesar de eso has sido capaz de escribirme y dibujarme el tapiz sobre el que pisar en busca de evidencias de esta práctica pedagógica, me quedo con tu “Aprendo porque quiero”.

Manuel Calahorro, coordinador provincial de Formación de Profesorado de la Delegación de Educación de Jaén. Sin tu generosa forma de entender tu trabajo me hubiese sido imposible conocer qué colegios en la provincia de Jaén implementan la práctica pedagógica objeto de estudio y cuáles no.

Y cómo no, gratitud infinita a Rafael Moreno, Vicedecano de Cultura y Proyección Social de la Universidad de Jaén, por abrirme las puertas a la creación de redes de aprendizaje entre Universidad, profesores de colegio, y alumnos de Universidad entre los cuales se encuentran antiguos alumnos míos que habían trabajado de niños en el colegio con Proyectos Inteligentes Integrados (Palomares, 2016).

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>16</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>25</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL</b> .....	<b>31</b>
1. Influencia y aportaciones de las principales corrientes pedagógicas.....	31
1.1. Modelos precientíficos.....	31
1.1.1. Comenio (S. XVI-XVII). El Renacimiento.....	31
1.1.2. Rousseau (S. XVIII). La Ilustración.....	32
1.1.3. Pestalozzi (S. XVIII-XIX). Entre la Ilustración y el Romanticismo.....	33
1.1.4. Fröebel: modelo lúdico (S. XVIII-XIX). La pedagogía romántica.....	33
1.2. La Escuela Nueva.....	35
1.2.1. María Montessori: modelo científico (S. XIX-XX).....	35
1.2.2. Hermanas Agazzi (Rosa y Carolina): Educación por el medio (S. XIX-XX).....	36
1.2.3. Decroly: modelo global (S. XIX-XX).....	38
1.2.4. Freinet: renovación pedagógica. La escuela popular (S. XIX- XX).....	40
1.3. Modelos españoles.....	41
1.3.1. Pablo Montesinos: la Escuela Viria (S. XIX).....	41
1.3.2. Andrés Manjón: escuelas del Ave María (S. XIX-XX).....	41
1.4. Anarquismo.....	42
1.4.1. Rosa Sensat (S. XX).....	43
1.5. Renovación pedagógica.....	44
2. Influencia y aportaciones de las principales corrientes psicológicas.....	46
2.1. Conductismo.....	46
2.2. Cognitivismo.....	47
2.2.1. Piaget.....	48
2.2.2. Bruner.....	48
2.2.3. Ausubel.....	49
2.2.4. Vygotsky.....	49
2.3. Constructivismo.....	50
3. Experiencias renovadoras relevantes en Educación Infantil.....	52

3.1. Algunos modelos y experiencias en nuestro entorno europeo .....	52
3.2. Algunas experiencias que llaman actualmente la atención en nuestro país.....	54
3.2.1. Preescolar na casa.....	54
3.2.2. Casas de niños.....	56
4. Modelo actual .....	57
4.1. Contexto educativo .....	58
4.1.1. Normativa del sistema educativo .....	58
4.2. La Educación Infantil en Andalucía .....	62
5. Justificación curricular del Aprendizaje Basado en Proyectos .....	63
<b>CAPÍTULO II. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN (EDUCACIÓN INFANTIL, 5 AÑOS).....</b>	<b>67</b>
1. Lenguaje y socialización.....	68
2. Mundo afectivo.....	69
3. Principales factores que intervienen en su desarrollo .....	70
4. Determinantes biológicos.....	72
5. Determinantes ambientales.....	73
6. Condiciones educativas y desarrollo.....	74
7. Etapas y momentos más significativos.....	75
8. Concepto de estadio .....	77
9. Personalidad .....	80
10. Dimensiones de estudio del desarrollo de la personalidad.....	81
10.1. El autoconcepto.....	81
10.2. La autoestima .....	82
10.3. Teoría psicoanalítica, Freud .....	84
10.4. Teoría de Erikson .....	85
10.5. Conductismo. Teoría de Skinner .....	86
10.5.1. Condicionamiento operante .....	87
10.5.2. Moldeado.....	87
10.5.3. Estímulo aversivo .....	88
10.6. Modificación de conducta .....	88
10.6.1. Bandura.....	89
<b>CAPÍTULO III. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS .....</b>	<b>91</b>
<b>CAPÍTULO IV. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS .....</b>	<b>103</b>
1. Características.....	104
2. Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos .....	105



2.1. El proceso del trabajo del proyecto .....	106
2.2. Análisis del problema .....	107
2.3. Resolución del problema .....	107
3. Los objetivos.....	107
4. El profesorado .....	108
5. La evaluación.....	109
6. Fortalezas y debilidades .....	111
7. Similitud de conceptos .....	113
<b>CAPÍTULO V. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>117</b>
1. Justificación e interés del estudio .....	117
2. Objetivos de la investigación .....	122
2.1. Objetivo general.....	122
2.2. Objetivos específicos .....	122
3. Plan de trabajo.....	123
<b>MARCO PRÁCTICO .....</b>	<b>125</b>
<b>CAPÍTULO VI. CUESTIONES PREVIAS .....</b>	<b>127</b>
1. Introducción.....	127
1.1. Objetivos del informe de análisis .....	127
1.2. Metodología .....	128
<b>CAPÍTULO VII. ANÁLISIS CUESTIONARIOS TUTORES.....</b>	<b>131</b>
1. Análisis “Práctica pedagógica” .....	131
2. Análisis “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” .....	136
3. Análisis “Conocimiento del entorno” .....	144
4. Análisis “Lenguajes: comunicación y representación” .....	151
5. Comparativa de las áreas analizadas.....	158
<b>CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS ESTADÍSTICAS SÉNECA.....</b>	<b>165</b>
<b>CAPÍTULO IX. RESULTADOS.....</b>	<b>173</b>
1. Supuestos estadísticos .....	173
1.1. Supuesto de normalidad .....	173
1.2. Supuesto de homocedasticidad .....	174
1.3. Supuesto del tamaño de la muestra .....	175
2. Contraste de hipótesis.....	176

2.1. Contraste de rangos.....	176
2.1.1. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología.....	176
2.1.2. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología y situación geográfica.....	178
2.1.3. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología y organización del centro.....	180
2.1.4. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología y tipo de centro.....	183
2.2. Análisis de varianza.....	186
2.2.1. Diferencia inter-centros según la situación geográfica.....	186
2.2.2. Diferencia inter-centros según la organización.....	187
2.2.3. Diferencia inter-centros según el tipo de centro.....	188
<b>CAPÍTULO X. DISCUSIÓN.....</b>	<b>19589</b>
<b>CAPÍTULO XI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>195</b>
1. En función del análisis cualitativo.....	196
2. En función del análisis cuantitativo.....	208
3. Limitaciones y sugerencias.....	209
3.1. Limitaciones de la investigación.....	209
3.2. Sugerencias para futuras investigaciones.....	210
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>231</b>
Anexo I. Cuestionario tutores.....	230
Anexo II. Cuestionario Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal.....	231
Anexo III. Cuestionario Conocimiento del entorno.....	235
Anexo IV. Cuestionario lenguaje: Comunicación y Representación.....	241

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

### Tablas

Tabla 1. Resultados porcentuales del apartado “La Práctica Pedagógica” .....	131
Tabla 2. Ítems seleccionados por el 50% de los encuestados en “La Práctica Pedagógica” .....	134
Tabla 3. Ítems seleccionados por el 50% o más de los encuestados en “La Práctica Pedagógica:” .....	135
Tabla 4. Calificaciones del cuestionario “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” .....	136
Tabla 5. Ítems con mejor valoración del cuestionario “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” .....	137
Tabla 6. Ítems con peor valoración del cuestionario “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” .....	139
Tabla 7. Ítems orientados al conocimiento de sí mismo.....	140
Tabla 8. Ítems orientados a la autonomía personal .....	143
Tabla 9. Calificaciones del cuestionario “Conocimiento del entorno” .....	144
Tabla 10. Ítems con mejor valoración del cuestionario “Conocimiento del entorno” .....	147
Tabla 11. Ítems con peor valoración del cuestionario “Conocimiento del entorno” .....	150
Tabla 12. Calificaciones del cuestionario “Lenguajes: Comunicación y Representación” .....	152
Tabla 13. Ítems mejor valorados del cuestionario “Lenguaje: Comunicación y Representación” .....	155
Tabla 14. Ítems peor valorados del cuestionario “Lenguaje: Comunicación y Representación” .....	157
Tabla 15. Núm. de sujetos por calificación (3 áreas) .....	158
Tabla 16. Núm. de sujetos por calificación y por área .....	160

Tabla 17. Porcentaje de sujetos por calificación y por área.....	161
Tabla 18. Cantidad de sujetos con excelente y bueno por área.....	162
Tabla 19. Cantidad de sujetos con excelente, bueno y adecuado (3 áreas).....	162
Tabla 20. Centros educativos participantes.....	166
Tabla 21. Núm. de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar (Curso 2013/2014).....	166
Tabla 22. Núm. de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar (Curso 2014/2015).....	166
Tabla 23. Variación de núm. de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar.....	167
Tabla 24. Asignaturas objeto de evaluación.....	169
Tabla 25. Núm. de alumnos aprobados por materias (Curso 2013/2014).....	169
Tabla 26. Núm. de alumnos aprobados por materias (Curso 2014/2015).....	169
Tabla 27. Núm. de alumnos suspensos por materias (Curso 2013/2014).....	170
Tabla 28. Núm. de alumnos suspensos por materias (Curso 2014/2015).....	170
Tabla 29. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk.....	174
Tabla 30. Prueba Levene de homogeneidad de varianzas.....	175
Tabla 31. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según metodología.....	177
Tabla 32. Diferencias de aprobados en cada asignatura según metodología.....	177
Tabla 33. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según situación rural.....	178
Tabla 34. Diferencias de aprobados en cada asignatura según situación rural.....	179
Tabla 35. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según situación urbana.....	179

Tabla 36. Diferencias de aprobados en cada asignatura según situación urbana.....	180
Tabla 37. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según organización línea 1 .....	181
Tabla 38. Diferencias de aprobados en cada asignatura según organización línea 1 .....	181
Tabla 39. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según organización línea 2 .....	182
Tabla 40. Diferencias de aprobados en cada asignatura según organización línea 2 .....	182
Tabla 41. Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros CEIP .....	183
Tabla 42. Diferencias de aprobados en cada asignatura para centros CEIP .....	184
Tabla 43. Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros Infantil .....	184
Tabla 44. Diferencias de aprobados en cada asignatura para centros Infantil .....	184
Tabla 45. Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros SEMID .....	185
Tabla 46. Diferencias de aprobados en cada asignatura para centros SEMID .....	185
Tabla 47. Diferencias de aprobados entre grupos según situación geográfica (Curso 2013/2014) .....	187
Tabla 48. Diferencias de aprobados entre grupos según situación geográfica. (Curso 2014/2015) .....	187
Tabla 49. Diferencias de aprobados entre grupos según organización. (Curso 2013/2014) .....	188
Tabla 50. Diferencias de aprobados entre grupos según organización. (Curso 2014/2015) .....	188

Tabla 51. Diferencias de aprobados entre grupos según tipo de centro. (Curso 2013/2014).....	189
Tabla 52. Diferencias de aprobados entre grupos según tipo de centro. (Curso 2014/2015).....	189
Tabla 53. Porcentaje calificaciones por ítem (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal).....	200
Tabla 54. Porcentaje calificaciones por ítem (Conocimiento del entorno).....	204
Tabla 55. Porcentaje calificaciones por ítem (Lenguajes: Comunicación y Representación).....	207
Tabla 56. Núm. de aprobados y suspensos o no calificados, por centro, año y área.....	208

## **Gráficos**

Gráfico 1. Porcentaje sobre el total de preguntas, que representa cada uno de los resultados .....	134
Gráfico 2. Porcentaje de calificaciones del cuestionario "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal" .....	136
Gráfico 3. Porcentuaje de calificaciones del cuestionario "Conocimiento del entorno" .....	144
Gráfico 4. Porcentaje de calificaciones del cuestionario "Conocimiento del entorno" .....	152
Gráfico 5. Total de respuestas proporcionadas a cada valoración .....	159
Gráfico 6. Porcentaje que representa el total de respuestas proporcionadas a cada valoración respecto al total .....	159
Gráfico 7. Distribución resultados entre las diferentes valoraciones.....	160
Gráfico 8. Porcentaje de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar (Cursos 2013/2014 y 2014/2015).....	167
Gráfico 9. Total de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar .....	168
Gráfico 10. Núm. de asignaturas aprobadas por materias .....	170
Gráfico 11. Núm. de asignaturas suspensas por materias.....	171



## RESUMEN

El Real Decreto 99/2011 de 28 de enero por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado, establece que el proceso del cambio del modelo productivo hacia una economía sostenible necesita a los doctores como actores principales de la sociedad en la generación, transferencia y adecuación de la investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica. Los doctores han de jugar un papel esencial en todas las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de forma que lideren el trasvase desde el conocimiento hasta el bienestar de la sociedad.

Con este texto legal como brújula que nos orienta hacia el fin último de nuestra investigación, queremos dar pautas para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una educación de calidad que permita a los alumnos de Educación Infantil dar respuesta a los retos, dificultades o demandas que les plantea la Educación Primaria y mantener intactas sus ganas de seguir aprendiendo durante toda su vida y que ello repercuta en la sociedad.

Con la presente investigación pretendemos poner de relieve el nivel de competencias clave adquiridas por los alumnos jienenses cuyos centros han implementado, en el Segundo Ciclo de la etapa correspondiente a Educación Infantil, la práctica pedagógica *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Toda vez que una educación de calidad no puede adquirirse sólo en el ámbito de la escuela, sino que debe ser una labor conjunta entre escuela, familia y sociedad.

Uno de los retos de la Educación es dar respuesta a las demandas del siglo XXI. La sociedad actual se caracteriza por su pluralidad y sus cambios continuos. Debemos caminar hacia un modelo que permita a nuestros alumnos hacer frente a dicha demanda. De ahí que esperamos que este estudio impacte como fundamentación científica en la comunidad educativa, deseosa de apostar por una Educación no tan centrada en aprendizajes

---



concretos que puedan quedar desfasados, sino en que sus alumnos adquirieran competencias clave fundamentales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida (OCDE, 2002).

Como hipótesis o foco de investigación planteamos que, con la práctica pedagógica propuesta, los alumnos deberían ser capaces de conocer su entorno, ser competentes en el área del lenguaje y ser autónomos al terminar la etapa de la Educación Infantil.

La presente investigación se estructura en tres grandes bloques:

- A. Un bloque teórico donde se revisan los fundamentos y las principales aportaciones sobre el objeto de estudio de la investigación.
- B. Un bloque práctico donde partimos de la justificación e interés de la investigación, para definir a continuación los objetivos de la investigación y el plan de trabajo para el desarrollo de esta tesis.
- C. Un bloque de resultados, donde presentaremos los resultados que se desprenden de los datos recogidos en los casos de estudio, para posteriormente realizar un análisis de los mismos que nos permitan establecer y redactar las conclusiones de nuestra investigación en relación a los objetivos específicos de la misma.

**El primer marco teórico consta de cuatro capítulos:**

#### Capítulo 1: Los orígenes de la Educación Infantil

Partimos de la revisión literaria profunda sobre el itinerario seguido por la Educación Infantil hasta llegar a la concepción actual de dicho término. Revisando la influencia y aportaciones de las principales corrientes pedagógicas y psicológicas, así como las experiencias renovadoras más relevantes en Educación Infantil, terminando con el modelo actual de la etapa y los Ciclos.

## Capítulo 2: Características de la población a la que va dirigida la investigación

Desarrollamos a nivel del lenguaje, socialización, mundo afectivo y personalidad, qué características presentan los niños y niñas con edades comprendidas entre los cinco y seis años. Centrándonos en las teorías aportadas por distintos autores.

Así mismo también analizamos las aportaciones clarificadoras que han dado a los determinantes biológicos y ambientales, incluyendo definiciones como la del concepto estadio, personalidad, autoconcepto y autoestima, entre otros.

## Capítulo 3: Antecedentes del Aprendizaje Basado en Proyectos

Describimos el origen del Aprendizaje Basado en Proyectos. Haciendo un estudio pormenorizado de su implementación allá por el S. XVI en la arquitectura italiana, pasando a continuación al estudio técnico y artístico. No siendo hasta el S. XVIII cuando hará su inmersión en el mundo académico de estudios superiores.

De los estudios superiores de enseñanza técnica se trasladó a finales del S. XIX, a estudios secundarios y con posterioridad, debido al éxito alcanzado y la publicidad generada, a la Educación Primaria (Pozuelos, 2007).

Así, a lo largo del S. XIX se fueron introduciendo con cierto calado, metodologías diferentes al modelo Tradicional de enseñanza que serán los cimientos de los diferentes movimientos innovadores y reformistas surgidos en los finales del S. XX.

Concluimos este capítulo con las reflexiones de Carbonell (2016) y Marina (2015) sobre esta temática.

## Capítulo 4: Aprendizaje Basado en Proyectos

Presentamos esta práctica pedagógica centrada en los alumnos como núcleo fundamental de la investigación de esta tesis.

---

Describiremos, desde las características principales de la práctica pedagógica a las dinámicas de trabajo que conlleva su implementación, pasando por el rol del docente que se convertirá en guía, un facilitador del aprendizaje, en lugar de un mero transmisor de la información.

También recalamos en un aspecto crucial de esta metodología; la evaluación, basada tanto en el proceso como en el alumnado. Por último, finalizamos planteando las ventajas e inconvenientes de dicha metodología.

### Capítulo 5: planificación de la investigación

Desarrollamos tres subapartados:

En primer lugar, la justificación e interés de estudio, donde respaldamos la necesidad de búsqueda de metodologías activas que pongan en el centro del aprendizaje al alumnado, para ello buceamos en las aportaciones de prestigiosos pedagogos. Comenzando con Dewey (1920) y terminando con Acaso (2015) y su visión de la actual escuela.

En segundo lugar, trabajamos en profundidad, pero con carácter iluminador para el lector, los objetivos de la investigación. Comenzando con el objetivo general de nuestra tesis y aterrizando con los objetivos específicos de la misma.

Concluimos con el plan de trabajo desarrollado en estos tres años de estudio, detallando cada una de las etapas por las que hemos ido pasando hasta concluir nuestra investigación.

**El bloque segundo, el marco práctico de la investigación, se organiza en tres capítulos:**

### Capítulo 6: Cuestiones previas.

Desarrollamos un análisis minucioso de los datos resultantes de la realización de una prospección realizada por nuestra parte entre el personal docente del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil en la provincia de Jaén.

De igual manera analizamos y explicamos en este capítulo cómo y qué herramientas hemos utilizado para la recogida de datos.

Finalizamos el capítulo especificando la metodología de análisis de los datos procedentes de las fuentes primarias y secundarias.

### Capítulo 7: Análisis cuestionarios tutores

Recogemos los resultados de manera porcentual, obtenidos mediante el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios pasados a los docentes de los 14 centros educativos centrados en las bondades de la práctica pedagógica. Para a continuación pasar a analizar el conocimiento que los alumnos tienen de sí mismos y su autonomía personal, seguido de la evaluación del conocimiento del entorno de alumnado y su competencia lingüística.

En este apartado nos hemos centrado en el análisis de aspectos relativos a la capacidad de los alumnos de ubicarse en el espacio con respecto a sí mismos y a otras personas u objetos.

Y finalizamos con los resultados del cuestionario referido a Lenguajes: Comunicación y Representación. Donde principalmente abordamos cuestiones referidas a la comunicación oral, y a la inteligencia emocional. Sin olvidar el estudio referente a la capacidad de los alumnos en lo relativo a la expresión escrita.

Cerramos este capítulo desarrollando un análisis de la totalidad de datos recogidos a través de los cuestionarios, con el objetivo de poder hacernos una idea generalizada del sentido de los datos proporcionados por los tutores y tutoras entrevistados.

### Capítulo 8: Análisis de las estadísticas generadas por el sistema Séneca

En este apartado desarrollamos un análisis de los datos obtenidos a través de la Plataforma para la Gestión del sistema Educativo Andaluz (Decreto 285/2010, de 11 de mayo).

---

Analizamos la información relativa a los resultados obtenidos al final de los cursos escolares 2013/2014 y 2014/2015, referentes al nivel de cinco años de Educación Infantil en un total de 14 centros educativos públicos en los cuales durante el curso 2014/15 se implementó el Aprendizaje Basado en Proyectos. Comparando las posibles variaciones en los resultados académicos de los alumnos, en el caso de haber existido, debido a la influencia de la práctica pedagógica aplicada durante el curso 2014/15.

### Capítulo 9: Resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de los análisis estadísticos realizados en la investigación. Éstos se ajustan a los objetivos planteados en el diseño del estudio en los que relacionan las variables independientes metodología *educativa*, *ubicación geográfica*, *organización* y *tipo de centro* con el rendimiento del alumnado, medido por el número de aprobados sumatorio por centro.

### Capítulo 10: Discusión

Llegados a este punto, discutimos y contrastamos con la literatura los resultados obtenidos en nuestra introspección, de acuerdo con los objetivos que definen el comienzo de nuestra tesis. Partimos de una reflexión profunda sobre el conocimiento que se tiene de la práctica pedagógica que investigamos, facilitándonos dicho estudio, la comparativa entre los resultados obtenidos en nuestra investigación y las opiniones vertidas tanto a favor como en contra del ABP, lo cual enriquece el contenido de la discusión, gracias al enriquecimiento que nos aporta la diversidad.

### Capítulo 11: Conclusiones

En este bloque presentamos los resultados que se desprenden de los datos recogidos en los cuestionarios pasados a los docentes y los datos extraídos de la Plataforma Séneca para la Gestión del sistema Educativo Andaluz, realizando posteriormente un análisis de los mismos que nos permitan establecer y redactar conclusiones de nuestra investigación en relación a los objetivos específicos de la misma.

Concluimos este bloque redactando las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis, reflexionando sobre su impacto y relevancia en el ámbito educativo a la luz de los resultados.

Limitaciones y sugerencias: Finalizamos el apartado de conclusiones con la riqueza que nos regala el haber obtenido todos los datos resultantes de nuestra investigación.

Esta riqueza nos regalará un zoom más amplio, zoom que será facilitador de las debilidades de nuestra investigación, de las cuales hemos tomado conciencia al ir redactando nuestra tesis, siendo fruto de su relectura en la búsqueda de la excelencia. La aceptación de estas limitaciones nos motiva al diseño de futuras investigaciones con las que ya soñamos pedagógicamente hablando.

Finalizamos con dos bloques temáticos que se corresponden con las referencias bibliográficas consultadas y los anexos, respectivamente.

En aras de facilitar la lectura y comprensión de la tesis, concluimos este apartado con un resumen técnico que describe la tesis de forma simplificada.

Esta investigación nace como fruto de la preocupación acerca de la idoneidad de la implementación de la práctica pedagógica, ABP. La evidencia de que el ser una práctica pedagógica muy conocida no era proporcional a su grado de implementación, suscitó el interés por conocer el grado competencial adquirido por el alumnado del tercer nivel de la Educación Infantil de la provincia de Jaén, en cuyos centros se ha implementado durante un curso escolar.

El objeto de esta investigación es, por lo tanto, analizar el nivel competencial adquirido por el alumnado, en las áreas: *Conocimiento y Autonomía Personal*, *Conocimiento del Entorno* y *Lenguajes: Comunicación y Representación*.

Los objetivos generales de esta investigación son contrastar los resultados obtenidos en distintos cursos académicos habiendo o no implementado la práctica pedagógica ABP; conocer la opinión de los tutores y tutoras del segundo ciclo de Educación Infantil acerca del ABP y valorar la idoneidad del ABP, haciendo especial hincapié en las tres áreas citadas anteriormente.

---







## INTRODUCCIÓN

En Educación como en la vida siempre estamos investigando. El día a día de la realidad educativa es tan cambiante como la sociedad en la que vivimos, porque nuestros alumnos no están fuera de la realidad, ni acuden a un espacio fuera de la realidad. Todo es muy real y todo es complicado. La sociedad cambiante y apasionante que nos ha tocado vivir, la nueva configuración social y familiar de la sociedad, los alumnos, cada uno con su idiosincrasia y con sus dificultades propias. Dan sentido a investigaciones con este calado.

Esto supone para nosotros una constante puesta en guardia para realizar nuestra labor como docentes, para tratar con cuidado las necesidades específicas de cada alumno y alumna.

Fruto de esta vorágine surge esta investigación, investigación que supone un intento por mejorar nuestro servicio como docentes y las propuestas de otros docentes, implementando prácticas pedagógicas activas que sean consideradas por los alumnos como buenas prácticas.

Formando alumnos abiertos y abiertas, críticos y críticas, dotados de las competencias necesarias para adquirir continuamente nuevos saberes, habilidades y destrezas que le hagan adaptarse a situaciones cambiantes e imprevisibles.

Así acometemos esta investigación, que no es otra cosa que un intento de mejorar nuestro servicio como profesores y profesoras, nuestra propuesta docente con una base sólida y científica. Para que cada día en los colegios la atención sea más personalizada, una investigación que pueda resolver ese intrincado enigma de la escuela que queremos para el siglo XXI.

Por todo ello estamos en constante construcción de nuevos caminos, no siempre transitados con anterioridad ya que no hemos encontrado ninguna tesis doctoral análoga para esta etapa educativa, sí hemos

encontrado un estudio que Pozuelos (2007) hace sobre qué ocurre cuando se trabaja por proyectos en Educación Infantil y Obligatoria, un estudio de casos. Y también hemos encontrado una tesis sobre innovación educativa (Bernabéu, 2009), en la que uno de sus capítulos hace alusión al trabajo por proyectos. Así pues, nosotros lo hacemos con ilusión y con formación, pero debe tener una consistencia científica que le dé fiabilidad y rigor. También es necesaria la implicación de las familias. En el seno de sus hogares se produce el milagro. Ahí es donde el alumnado se mira en el espejo que después reflejará en nuestros colegios. Estamos en el mismo equipo, construyendo a los hombres y mujeres del mañana, vislumbrando un futuro más justo y más bonito que el de hoy.

Porque haciéndonos eco de las palabras de Del Pozo (2009), en Educación, lo que es adecuado hoy debe ser revisado antes de implementarlo mañana.

Y eso tratamos de conseguir con el paisaje que dibujará esta tesis, dar luz al clásico debate entre las distintas formas de entender la escuela y, por extensión, la sociedad en que vivimos.

En 2016, Delibes (cit. en Sanmartín, 2016) explica que tenemos en un extremo, al grupo de los que defienden que la labor de los profesores y profesoras es transmitir contenidos a sus alumnos, considerándolos consumidores de ellos. En el otro extremo están los que piensan que es mejor dotar al alumnado de capacidades para el aprendizaje; el conocido, pero no por ello suficientemente implementado, aprender a aprender (Bernal, 2016).

Los primeros izan la bandera del esfuerzo, el mérito, la autoridad, la disciplina, la exigencia, la memoria y la evaluación, mientras que los segundos consideran las clases magistrales como una práctica obsoleta, apostando por una Educación acorde al siglo XXI, implementando prácticas pedagógicas como el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP), donde los pilares sobre los que se construya el aprendizaje estén fraguados con motivación, creatividad, originalidad, integración, coaching, y empatía. Los primeros hablan de enseñar, los segundos de facilitar el aprendizaje.

---

Y es que nuestra temática, está tan de actualidad, en una sociedad que está en continua transformación, que artículos como el publicado por Sanmartín (2016) en el periódico *El Mundo*, el día 26 de febrero, sobre qué tiene sentido aprender, qué no y cómo enseñar, dan sentido a nuestro trabajo de investigación.

En dicho artículo se cita a Moreno (2016) quien acusa a los conocidos como pedagógicos de “acabar literalmente con la escuela pública” al publicitar un mundo educativo vacío de conocimiento. De ahí nuestro interés por investigar y demostrar científicamente si la práctica pedagógica objeto de estudio capacita a los alumnos para afrontar con éxito la etapa de Educación Primaria o no.

Así, el también citado por Sanmartín, Marina (2016), expresa su preocupación por lo que él conoce como “epidemia de malas innovaciones”, añade que no hay una buena innovación si no está evaluada su eficiencia, de ahí nuestro interés por evaluarla.

En cambio, si tomamos como referencia a Beane (2005) debemos considerar como único currículo integrado, aquél que nace de los intereses y preocupaciones de los alumnos, centro neurálgico de la práctica pedagógica que vamos a evaluar.

Nos interesa este autor por su estudio profundo acerca de la evolución y las implicaciones del currículo integrado en Estados Unidos y América, destacando la importancia de crear paisajes que abarquen los problemas fundamentales que conectan el mundo escolar con el de la vida real.

También Zabala (1999) alude al enfoque globalizador de las unidades por áreas, quedando demostrado para nosotros el interés que prácticas pedagógicas como el ABP despierta en la literatura pedagógica de los últimos años.

Carbonell (2016), en su estudio sobre alternativas para la innovación educativa, es contundente afirmando que la interdisciplinariedad es uno de los mayores retos del S. XXI. Por ello, se hace eco en esta misma obra de las

palabras de Hessel y Morin (2012) quienes invitan al reconocimiento mayoritario de la necesidad de interdisciplinariedad.

Todas estas aportaciones evidencian desde esta introducción que cuando hablamos del ABP, tal y como sigue afirmando Carbonell en la misma publicación, “no hacemos referencia a un método sino a una nueva concepción integral de la Educación” (p. 222), y de una nueva forma de estar y concebir la escuela, que termina con currículos que convierten el saber en compartimentos estanco abducidos por la realización de actividades para luego reducirlas a números, entendidos como resultados. Concibiendo, por el contrario, la escuela como una gran aventura de aprendizaje donde nada se da por hecho y todo puede ser investigado, analizado y debatido. Es por ello por lo que haciendo alusión a esta idea (Stoll, Fink y Earl, 2004) nos hablan de proyecto de proyectos, de red de itinerarios o de un conjunto complejo de procesos conexos y relacionados entre sí, un proceso activo donde se aprende, desaprende y reaprende constantemente.

---

---

# **BLOQUE I**

MARCO TEÓRICO

---

---



## CAPÍTULO I:

# ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La etapa educativa a la que va dirigida nuestra investigación es la de Educación Infantil, y más concretamente al segundo ciclo de Educación Infantil, a los alumnos del nivel de cinco años de Educación Infantil.

Por ello, consideramos de vital importancia hacer un recorrido bibliográfico desde orígenes de la Educación Infantil, hasta la concepción actual del modelo educativo del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

### **1. Influencia y aportaciones de las principales corrientes pedagógicas**

Para conocer los orígenes históricos de la Educación Infantil institucionalizada habría que empezar por analizar las prácticas sociales de guarda y cuidado de los niños pequeños fuera del hogar familiar allá por los últimos años del siglo XVII, pero es a finales del siglo XX cuando se considera una necesidad ineludible atender a los niños pequeños, incluso desde el nacimiento, y que esa atención tenga carácter educativo a partir de la acción consciente y organizada de familia y escuela. Así ha llegado hasta el sistema educativo actual.

#### **1.1. Modelos precientíficos**

##### **1.1.1. Comenio (S. XVI-XVII). El Renacimiento**

Representante del realismo pedagógico: defiende la necesidad de conocer la naturaleza para poder dominarla. Para Comenio la educación debe comenzar en la más temprana edad por ser la más susceptible de ser influida (Abbnano, 1992). Piensa que debería ser asumida por los padres, pero, ante

la falta de tiempo y preparación, admite la función de la escuela a la que deben asistir todos los niños.

También opina que las *Escuelas maternas* deben estar en toda aldea o pueblo, con un carácter educativo muy próximo a la propia familia. Precursor de la escuela para todos, sin distinción de origen social, sexo o religión.

Su línea pedagógica –inductiva- parte de lo concreto como base del conocimiento para después elaborar el mundo de las ideas. Deben tratarse todas las disciplinas de forma holística, establece para el periodo de Infantil seis niveles en los que se deben desarrollar los sentidos y la memoria, solo en el último curso se realizan actividades escolares. Afirma que el niño debe asistir a la escuela con agrado, y para ello las personas que lo rodean deben despertar la acción a ella.

### 1.1.2. Rousseau (S. XVIII). La Ilustración

Los ilustrados tienen una gran fe en la educación, quieren modernizarla y enriquecerla en sus aspectos científicos y ponerla al alcance del mayor número posible de personas. El órgano de difusión de la Ilustración fue la enciclopedia. Como autor de esta corriente filosófica y su traducción en pedagogía hemos de distinguir a Juan Jacobo Rousseau. Sus dos obras más importantes son: *El contrato social* y *El Emilio*. La primera, de carácter político y la segunda de carácter pedagógico.

Valenzuela (2009) afirma que la educación no debe llevarse a cabo de acuerdo con los convencionalismos sino según los dictados de la razón. La educación debe respetar la naturaleza humana, la libertad, independencia y espontaneidad del niño; debe tener lugar en la naturaleza e iniciarse en la primera infancia. Destaca la idea de que el niño no es un hombre en miniatura; se hará hombre, pero la naturaleza quiere que los niños sean niños antes que ser hombres. La infancia tiene un valor en sí mismo y no hay que considerarla como algo transitorio en función de las otras etapas: al



descubrir el sentido de la infancia se convierte en precursor de los derechos de los niños.

La crítica más destacable es que peca de excesivo individualismo, imagina una educación individual, sin escuelas, solo entre un preceptor y un alumno.

### 1.1.3. Pestalozzi (S. XVIII-XIX). Entre la Ilustración y el Romanticismo

Es considerado uno de los padres de la pedagogía actual (Tapiero, 2006), frente al individualismo de Rousseau propone la educación popular. Vio en la educación temprana el único medio efectivo para la reforma social. Resalta el *Principio de Actividad*, exige acción y rechaza el verbalismo. El aprendizaje se fundamenta en acción. Propone un aprendizaje mediante un proceso de descubrimiento. El niño debe observar, investigar, recoger materiales, experimentar, etc., está convencido de que el niño puede descubrir todo por sí mismo, el instructor solo ayuda a la naturaleza a desarrollarse.

Considera a la madre la principal educadora, señalando que la educación se centra en el vínculo afectivo que se crea entre madre e hijo. Al hablar de educación no solo se refiere a la escuela, cree que la familia es la principal educadora.

Ve la necesidad de la formación del maestro no sólo como transmisor de conocimientos, sino como responsable de la formación integral del alumno. Da gran importancia a la fundamentación psicológica de la enseñanza. No propone un único modelo universal ya que es la vida la que educa según la naturaleza, es el desarrollo del niño el que marca los límites y las vías de cómo debe ser tratado.

### 1.1.4. Fröebel: modelo lúdico (S. XVIII-XIX). La pedagogía romántica

Fröebel (1902), alumno de Pestalozzi, lleva a la práctica sus ideas, las transforma y mejora. Subrayó la innata bondad del niño, la importancia del

juego –curiosamente ya empieza a organizar sus actividades lúdicas en círculo- en su desarrollo y el papel central de la madre. Como creía en la bondad natural del niño asegura que los impulsos del niño hay que promoverlos y nunca sofocarlos. La disciplina debe cultivar la naturaleza del niño más que coaccionarla.

Expuso sus ideas pedagógicas en *La educación del hombre*. En 1839 abre una institución educativa para niños de edad preescolar que bautiza con el nombre de *Jardín general del niño, Jardines para niños o Kindergarden*. Se centra en la edad de cuatro a seis años, etapa en la que el niño pasa del ambiente de lo privado al peligro de lo público. Se proponía que en sus Kinder los niños se reunieran con sus iguales y pudieran así madurar física, intelectual y moralmente en un ambiente de protección familiar. El profesorado era solo femenino y extendiendo así la importancia que daban a la madre y procurando que juegos y canciones fueran una extensión del ambiente familiar. Por otra parte, se promociona a la mujer con la correspondiente transformación social que ello supone y, siendo ejemplo de motor del feminismo que surge en el siglo XIX. El objetivo era reformar no solo la educación preescolar, sino a través de ella la estructura familiar y las prácticas de crianza.

Las aportaciones de Fröebel presentan aspectos vigentes actualmente. Su legado más importante es la importancia del juego. Autores posteriores, como Montessori, Decroly y Claparede, le criticaron la falta de desarrollo en el niño de los hábitos de trabajo y de la satisfacción por realizar actividades productivas. Sin embargo, la actual Educación Infantil recupera sus preceptos: metodología lúdica y que desaparezca la falsa dicotomía entre trabajo escolar y juego. La importancia que da a las diferentes formas de expresión está vigente en la actualidad, así como la valoración de la integración y participación en el grupo social. Se le considera precursor de la globalización.

## 1.2. La Escuela Nueva

La idea fundamental de la *Escuela Nueva*, de la escuela activa en la Educación Infantil, estaba ya contenida en la filosofía de los autores citados. La nueva orientación pedagógica se aleja del enfoque intelectualista y pasivo del niño hacia un modelo que, partiendo del niño y sus aptitudes, pretende prepararlo para la vida mediante una participación activa. La escuela debe ser una escuela para la vida y por medio de la vida, con estas palabras se resume una ideología pedagógica en la que la escuela-laboratorio, la escuela del que maneja, investiga y aprende, sustituye a la escuela auditorio, la antigua escuela en la que los oídos se convertían en los únicos instrumentos de la adquisición de la experiencia por parte de los alumnos (Abarca, Marzo y Sala, 2002).

### 1.2.1. María Montessori: modelo científico (S. XIX-XX)

Pediatra, entre otras muchas funciones, trabajó con niños discapacitados aportando gran variedad de material educativo. Viendo los resultados positivos se trasladó a trabajar con niños “normales”. Fundó las escuelas *Casa dei Bambini* en Roma para niños de tres a seis años. Según María Montessori los niños absorben como esponjas todas las informaciones que necesitan para su actuación en la vida diaria, el niño aprende de forma espontánea. Basó sus ideas en el respeto hacia el niño y en su capacidad de aprender. Sólo en un ambiente en el que el niño tenga libertad para expresarse, actuar y sentirse seguro y libre puede llegar a ser educado.

Junto a la defensa de la espontaneidad del niño establece el principio de la atención individualizada, cada niño tiene derecho a ser atendido según sus características personales, el desarrollo de cada niño es diferente y atenderlo según sus características individuales es obligación de cualquier educador. Otro principio es el respeto a la libertad del niño, solo condicionado por el respeto a sus compañeros. Este principio no es absoluto y tiene sus límites en el propio ejercicio de autocontrol que ha de realizar los niños sobre sí mismos.

Su método no solo pretendía crear una nueva forma de enseñar sino descubrir la vida y ayudar al niño a alcanzar su potencial como ser humano en un ambiente preparado, a través de un material que motive la actividad del niño, actuando sobre todo en sus sentidos y utilizando la observación científica de un profesor entrenado que apoya su acción en la investigación para llegar a conocer al niño. La educación sensorial es la base del aprendizaje en preescolar (Zafra, 2012).

La maestra ejerce de guía, inicia al niño en el uso del material, propone o potencia desafíos y cambios, pero es el propio niño quien construye su aprendizaje. El error es considerado parte del aprendizaje, no es castigado sino valorado e integrado como una etapa del proceso. Es también la maestra la que ayuda al niño en la expresión de sus descubrimientos. Se estimula que el niño haga autoevaluación. Otro concepto básico para Montessori es el de *Periodos sensibles*. Edades en que el niño demuestra capacidades inusuales para adquirir habilidades particulares. Momentos en que el interés del niño es atraído por una parte específica del ambiente.

Se le ha criticado el excesivo control del material y de su organización. Excesivo culto a la individualización. Actualmente se considera superada la aportación que hizo en cuanto al material, demasiado artificial y costoso, prestando poca atención al material cotidiano y más cercano al niño. También se le ha criticado el papel pasivo que otorga al profesor.

### 1.2.2. Hermanas Agazzi (Rosa y Carolina): Educación por el medio (S. XIX-XX)

Su método parte de todo lo que rodea al niño y, a diferencia de Montessori, no son partidarias de crear material. Crean los *Asilos Agazzi* que constituyen una importante experiencia de Educación Infantil basada en la espontaneidad, eran casas cómodas en las que los niños son estimulados a obrar enfrentándose a los hechos de la vida para formar su juicio enfrentándose con las cosas materiales. El niño hace solo todo lo que puede, pero siempre estimulado por el trabajo en común. Participa en el trabajo en

el jardín, en la cocina, alternando con la música y el canto, la experiencia constante de estímulos nuevos.

El método Agazzi, según Payá (2007), fomenta la actividad propia de los niños y el desarrollo de la creatividad asentando sus bases en los postulados de la Escuela Nueva. Se destaca la importancia del medio natural como elemento educador, el ambiente debe facilitar las relaciones humanas donde los niños tengan como referencia las actividades familiares. Las hermanas programan actividades sencillas relacionadas con lo que el niño hacía en casa, basan los conocimientos en el aprendizaje significativo, lo que ya se sabe se pone en contacto con lo que se va a aprender y se sientan los fundamentos para la construcción de los aprendizajes. La experiencia previa sirve de base a los aprendizajes que los niños pueden consolidar, experiencia y momento oportuno son los dos pilares que fundamentan los primeros aprendizajes.

Parten del carácter global del pensamiento y de la consideración de que el niño investiga haciendo, a través de los sentidos y del juego. Dan importancia a crear un ambiente familiar en la escuela y frecuentes contactos con los padres para dar continuidad al trabajo en ambos ámbitos. Consideran el juego elemento esencial en la vida del niño, aunque sí se deben crear hábitos de trabajo.

La práctica del lenguaje es uno de los aspectos más significativos de su pedagogía, es necesario que el niño verbalice todo lo que vive, que exprese sentimientos, comunique ideas, escuche a los demás y a sí mismo.

Como finalidad práctica de la educación creen que debe preparar para la vida, proponen “juegos y juguetes de la vida práctica”. Dan importancia al material de desecho, de la vida diaria y poco estructurado: cajas, semillas, botones que se organizan en el *Museo del pobre* con las baratijas que los niños llevan en sus bolsillos. Destacan la Educación Sensorial y la Educación del Lenguaje. Piensan que la escuela ha de tener carácter compensador de las desigualdades sociales.

Como crítica se puede decir que la experiencia de las hermanas no sale del modesto ámbito casero, no se apoya en la visión global o nueva de la vida, no tiene empuje revolucionario, por lo que no es raro que fuera María Montessori quien suscitara el interés universal y no las hermanas Agazzi.

### 1.2.3. Decroly: modelo global (S. XIX-XX)

Su análisis le lleva a formular que el niño, a diferencia del adulto, tiende a hacer representaciones globales, como un todo. Como consecuencia de este principio integra todo el proceso de aprendizaje en cierta unidad de la experiencia infantil a la que llama globalización, es el procedimiento de enseñanza que integra en una unidad de experiencia todo el proceso de aprendizaje. Se apoya en el interés del niño y establece los *centros de interés*, que deben ser fijados en torno a las necesidades primordiales del niño y la realidad que le rodea. Distingue tres fases en el método globalizado: Observación directa de las cosas, Asociación de los caracteres observados y Expresión por medio del lenguaje, el dibujo, el trabajo manual, etc.

Las necesidades vitales del niño y la conveniencia de darles respuesta son el origen de los postulados didácticos de Decroly. El niño tiene una serie de necesidades básicas y primarias de alimentación, sueño, sentirse querido, protegerse, manipular, descubrir, aprender, comprender todo lo que le rodea, comparar, investigar..., con todas estas necesidades, unas primarias, otras inducidas. Decroly genera unos núcleos de contenidos interesantes, en principio, para los niños a los que denomina centros de interés. A partir de la idea central que organiza estos contenidos, los niños podrán elaborar sus estrategias para la adquisición de conocimientos y la construcción de los aprendizajes, llegando a estructurar un saber, único y completo.

Con los centros de interés se ofrece a los niños una visión general del mundo que debe ser total, completa y no fragmentada en parcelas de saber, que lo único que conseguirían es dispersar los conocimientos infantiles (Trilla, 2007).

Los centros de interés se fundamentan en un principio metodológico, el de la globalización. Principio que, a la vez, asienta sus bases en otro de origen psicológico, que es el sincretismo; con la percepción sincrética de Piaget y con las aportaciones que la teoría de Gestalt ha hecho al mundo del aprendizaje, cuando afirma que: la experiencia se encuentra siempre organizada en totalidades estructuradas que no son un simple resultado de la suma de sus partes, se pone fundamento didáctico a esta elección. El móvil del esfuerzo del niño debe ser el interés que lo estimule a buscar la verdad en las cosas y en los seres, la participación infantil se consigue atrayendo su atención hacia intereses espontáneos, así el esfuerzo será menor cuando el niño está interesado en el proceso de aprendizaje.

Sus principales aportaciones se basan en el descubrimiento de los centros de interés, la globalización como principio y el inicio del método global de lectura.

Recibe críticas, sobre todo, por la excesiva importancia que da a la observación y en relación a que los centros de interés no coinciden realmente con los intereses de los niños. Elegía los centros de interés según lo que el adulto suponía que al niño debía interesarle. El modelo Decroly tiene sus inconvenientes, quizás el mayor sea la dificultad que, a veces, entraña encontrar los verdaderos centros de interés de los niños. La acción del maestro se convierte en decisiva a la hora de seleccionar estos centros de interés para que la curiosidad y el gusto de investigar y saber de los niños no decaiga y se mantenga activo dentro de los quehaceres habituales del aula. A veces se podía equivocar.

Parece que Decroly olvida aspectos importantes en la formación de la personal total, que valora en exceso determinados centros de interés en detrimento de otros, que a pesar de la planificación de las acciones del conocimiento que integran los alumnos éste sigue siendo fragmentado y que, en no pocas ocasiones, la globalización es forzada, artificial e incompleta.

Hoy, los centros de interés, en la mayoría de los casos, han sido sustituidos por tópicos, presentes en casi todos los proyectos editoriales que nos ofrecen en los colegios, con ellos se ha venido a llenar las lagunas que

podrían producirse con una selección de centros de interés demasiado arbitraria, restringida o localista, que llevara a dar respuesta a los niños dentro de esquemas o muy libres o demasiado convencionales que perjudica, sin duda, todas las posibilidades creativas e innovadoras que subyacen a las propuestas de centros de interés. Habría que preguntarse si las editoriales son menos convencionales que los equipos de Infantil de los centros a la hora de seleccionar y elaborar estos centros de interés.

#### 1.2.4. Freinet: renovación pedagógica. La escuela popular (S. XIX-XX)

Para Pericacho (2014), Freinet fue el creador de la Escuela Moderna en la que aplicaba el método rural que se basa en la Observación y Experimentación. Destaca la funcionalidad de la escuela: Escuela por la vida y para la vida, carácter práctico. También destaca la importancia de las actividades motivadoras. A diferencia de los autores su escuela es racional, científica, laica, emancipadora, sin intereses ni prejuicios de clase, además de ser un autor que practica la coeducación de sexos, la libertad y los aprendizajes naturales.

Una de sus propuestas más llamativas son los textos libres, que en Educación Infantil se traducen en la estimulación del lenguaje oral como generador de la posterior producción de lengua escrita, poniendo en práctica su propio método natural para el aprendizaje de la lecto-escritura. La asamblea es la reunión en la que los niños exponen antes sus compañeros sus vivencias y los descubrimientos llevados a cabo al desarrollar las actividades escolares, familiares y sociales; la asamblea está totalmente vigente en la actual Educación Infantil. La autoevaluación y la coevaluación supone preparar un material específico en las aulas – la cartelera – donde los niños colocan lo que les gusta y lo que no, lo que desean, sus juicios y demandas.

Freinet destaca la función socializadora de la escuela, predominando los métodos socializados sobre los individualizados, propugna el antiautoritarismo, profesor no directivo que deja buscar al niño la



satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales. Intenta integrar los avances de la ciencia positiva con una postura anarquista y libertaria y con los proyectos renovadores de la Escuela Nueva.

### **1.3. Modelos españoles**

#### **1.3.1. Pablo Montesinos: la Escuela Viria (S. XIX)**

Nieto (2006) estudia la Escuela Viria, señalando como principios de dicha escuela, los siguientes:

- El objetivo de la educación de párvulos es formar la personalidad, favoreciendo el desarrollo de hábitos (físicos, intelectuales y morales).
- La Música como un medio educativo excelente.
- La Educación Física como un ámbito educativo fundamental, ya que favorece el desarrollo de las facultades físicas. Prestando atención, en relación con ésta, la nutrición y al vestido.
- Importancia de la disciplina escolar, que es un medio de aspiración a la perfección y al desarrollo del sentido del deber.
- Evita sistemas de premios y castigos.
- Enseñanza religiosa; Dios como centro de la educación moral.
- El Juego es el principal método de enseñanza.
- Cualidades del profesor; es más importante su carácter moral y sus hábitos que su formación científica.

#### **1.3.2. Andrés Manjón: escuelas del Ave María (S. XIX-XX)**

Centrado en la función del educador, Canes (1999) nos sintetiza sus ideales en:

- Educar es sinónimo de que el alumno tome conciencia de su interior logrando la armonía entre el hombre y la naturaleza. El alumno es una pequeña parte del universo, de ahí que la educación consista en que tome conciencia de la globalidad que supone el Universo.

- La función del educador consistirá en que toda actividad que realice el alumno tenga sentido por sí misma, doblendo la espontaneidad en beneficio del espíritu.
- El centro de toda educación e instrucción es la Religión. El hombre debe ser educado en todo lo que lo hace hombre.
- El educando debe ser el primer maestro de sí mismo. El educador debe acompañarlo en su formación, no suplantarle.
- Utiliza una pedagogía creativa (clases al aire libre). Consigue que los alumnos aprendan por medio del juego.
- Alterna los trabajos intelectuales con los manuales. Enseña la historia mediante escenificaciones.
- Rompe con el concepto de lección al usar métodos cercanos al niño.
- Define las cualidades de una buena educación: integral, gradual, progresiva, activa. Insiste en el carácter humanista de la educación.

#### **1.4. Anarquismo**

Francesc Ferrer i Guardia (antiautoritarismo) funda en Barcelona en 1901 la Escuela Moderna. Esta escuela tenía por objeto educar a la infancia en un sentido anarquizante. Continúa la tradición de las escuelas laicas. Practicaban la coeducación. Se suprimía cualquier dogma y todo se sometía a la razón. Se eliminaron los castigos, los exámenes y el control de asistencia a clase.

Gainza (2015), en una investigación sobre la escuela moderna, sintetiza el compromiso político y pedagógico en los siguientes postulados:

- Defiende la autonomía individual frente a la familia y a la escuela. A los jóvenes no se les debe reproducir la cultura de los adultos.
- Como metodología básica utilizará el debate, parte del juego y de la actividad.
- La educación será fundamentalmente coeducación. Se exaltan valores, tales como el de la solidaridad.
- Considera que, más que la razón, lo que contribuye a personalizar la educación son los sentimientos.

- La escuela será fundamentalmente laica y la actuación de los individuos está guiada por principios éticos inviolables.
- Se suprimirán los castigos y los exámenes.
- Se tiende al saber enciclopédico, todos los contenidos relacionados. Se huirá de los dogmas. El aprendizaje será científico y experimental.

#### 1.4.1. Rosa Sensat (S. XX)

Viaja por Europa incorporando los esquemas didácticos de Fröebel, Decroly, Montessori y las hermanas Agazzi. Piensa que la escuela debe desarrollar la iniciativa, la autoestima y la personalidad del alumno. Da enorme importancia a la educación social, además de al desarrollo de la individual.

Uriarte (2005) destaca su concepción de la educación personalizada, considera al niño como un ser individual con características peculiares que exigen una educación en la que se adapten los medios a dichas peculiaridades.

- Actividad basada en el juego-trabajo.
- Gran importancia del lenguaje como instrumento para la adquisición y expresión de pensamientos. Los ejercicios de lenguaje se estructuran a través de los centros de interés relacionados con la vida familiar.
- Utiliza material buscado y elaborado por los propios niños.
- El conocimiento del niño y el respeto de su personalidad y derechos deben ser los ejes sobre los que gire la educación.
- El niño es el centro del sistema educativo.
- Vivir en la naturaleza es un factor esencial para la cultura integral.
- Una buena salud física es indispensable para una buena educación intelectual.
- El contacto con la vida misma permitirá al niño la adquisición inmediata de nociones sobre los seres y las cosas.

## 1.5. Renovación pedagógica

Asume la perspectiva cognitiva y constructiva del aprendizaje, asignando al alumno un papel activo y al profesor un papel reflexivo y crítico. Se defiende un currículo abierto y flexible que genere aprendizajes significativos, propiciando una metodología globalizada, activa e individualizada. Promueve la investigación sobre la práctica realizada por el propio profesor.

Así, Gimeno et al. (2015), valoran y polemizan sobre diversos aspectos de la práctica educativa, la Reforma que dio lugar a la LOGSE, el Diseño Curricular Base, etc. Señala que la educación debe ser, sobre todo, un proyecto cultural sólido y sostenido. Dicho proyecto está, en parte, social y culturalmente condicionado por ideas, supuestos y valores. Señala que uno de los inconvenientes más importantes en el actual sistema educativo es la resistencia de muchos profesores al cambio.

Así mismo, en su estudio sobre educar en competencias, Gimeno (2008) se refiere a tarea como un modo peculiar de ordenar actividades educativas con el objetivo de que sus alumnos obtengan de ellas experiencias útiles, siendo retomada en el momento actual como apoyo en el desarrollo teórico de las Competencias Básicas.

Por su parte, Zabalza (1987) se muestra preocupado por el papel del currículo en la educación, al que le atribuye una serie de características: centrado en la escuela, conectado al contexto, consensuado, clarificador para padres, madres, profesores y alumnos, etc. Son destacables sus estudios sobre la enseñanza como comunicación. Distingue entre *Currículo Formal* (programas) y *Currículo Real* (lo que realmente se hace), que generalmente no coinciden.

Además, considerando las ideas principales de Coll (1991), se pueden resumir en: construcción del aprendizaje por parte del sujeto que aprende, aprendizaje significativo, papel del docente como facilitador y guía del aprendizaje, relaciones entre desarrollo psicológico y educación, etc. Todo ello, se recoge en su *Teoría del Currículum*, que debe responder a preguntas

como: ¿por qué y para qué enseñar? (finalidades y objetivos); ¿qué enseñar? (contenidos); ¿Cuándo enseñar? (secuenciación); ¿cómo enseñar? (metodología); ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (evaluación). La respuesta adecuada a estos interrogantes constituye el diseño curricular del centro.

La Educación Infantil actual no se identifica con ninguna corriente concreta, pero asume principios de las citadas anteriormente. El principio de actividad es el centro de la didáctica actual, dando mayor importancia al aprendizaje que a la enseñanza de manera que el niño satisfaga sus necesidades e intereses a través del autoaprendizaje. Esto le proporcionará un aprendizaje constructivo y significativo a través de sus experiencias significativas en un contexto, como defendía Montessori, citado por Hoffman (1995), coincidiendo con el actual enfoque basado en el desarrollo de las competencias básicas.

Otro principio metodológico fundamental es el juego, como estudia Lebrero (2006), haciéndose eco de los estudios de Fröebel, por ser una actividad connatural al niño y que permite el desarrollo íntegro de todos y cada uno de los planos de la persona. Por este motivo la actividad del aula se basa tanto en el juego libre como en el programado, dando a las tareas a realizar un carácter lúdico.

Esta forma de trabajar ha dado lugar a la organización del aula por rincones, donde los niños realizan distintas tareas simultáneamente, planificadas en función del tipo de materiales, juegos y aprendizajes que se vayan a realizar en ellos. La distribución del aula por rincones dependerá de las características de la misma, del número de alumnos y de la edad. Algunos rincones son fijos (permanecen todo el curso), otros cambian o evolucionan, según las aportaciones del niño o las nuevas experiencias a poner en marcha.

Otra forma de llevar a cabo este principio es a través de los talleres, experiencias educativas que desbordan el espacio del aula. Los profesores y padres pueden hacerse cargo de un grupo heterogéneo de niños y niñas y salen a un espacio nuevo que puede ser otra aula, la sala de música, la biblioteca, etc., para realizar actividades. Este sistema de trabajo favorece el responder a una gama de intereses y necesidades mucho más amplia

permitiendo trabajar multitud de facetas en torno a un centro de interés, como exponía Decroly, y recabar la colaboración de las familias.

## **2. Influencia y aportaciones de las principales corrientes psicológicas**

Las corrientes psicológicas estudian los cambios que se producen en las conductas y/o en las estructuras cognitivas internas del niño defendiendo diferentes concepciones del aprendizaje como veremos a continuación.

### **2.1. Conductismo**

Su concepción del aprendizaje es mecanicista, producido desde fuera a partir de los estímulos ambientales; consiste en un proceso acumulativo regido por las leyes de asociación de estímulos y del refuerzo. El aprendizaje consiste en la fijación de asociaciones estímulo-respuesta. Para Yela (1963) las técnicas del conductismo se basan en:

- La formación de los objetivos de manera precisa y operativa, referida a conductas observables, no en términos de capacidades.
- El análisis de tareas para descomponerlas en subcomponentes más elementales y así poder establecer una secuencia de aprendizajes que vaya de las asociaciones más simples a las más complejas.
- La práctica repetitiva y el ejercicio como instrumento para reforzar asociaciones.
- La medida de la conducta observable como sistema de evaluación. Se da mucha importancia a los resultados del proceso de aprendizajes y no al proceso en sí.

Sus principales aportaciones se dan en torno al *condicionamiento operante*, sobre todo en cuanto a la adquisición y extinción de comportamientos. Realiza una aportación específica con los *programas de modificación de conducta* y con las técnicas de *moldeamiento* que dividen una tarea o aprendizaje complejo en pasos o secuencias más sencillas. También

en relación a los reforzadores sociales, de gran validez en la actualidad, y al aprendizaje por observación-imitación (modelado).

Igualmente se basa en sus principios cualquier sistema educativo que utilice estrategias de refuerzos, premios, castigos, economía de fichas, tiempo fuera o retirada de atención ante conductas disruptivas.

En la evaluación seguiría los criterios de esta corriente un sistema que otorgue calificaciones cuantitativas (3, 6, 9; *muy deficiente, bien, sobresaliente*) como premio o castigo a los resultados del proceso educativo sin prestar atención a los procesos por los que el niño va construyendo los aprendizajes que darían lugar a las evaluaciones (PA, NM, Con Ayuda,...) en términos cualitativos que no tienen tanto en cuenta el resultado final como el proceso que sigue el propio niño (modelos cognitivos y constructivistas).

En consideración, señalamos la gran influencia que ha tenido el conductismo en la educación, aunque no es la corriente vigente que subyace en los fundamentos psicológicos del actual enfoque curricular. No debemos olvidar las aportaciones que pueden aplicarse en situaciones de aula con niños problemáticos, especialmente a nivel comportamental. Han recibido fuertes críticas por asignar un carácter mecanicista al individuo y por la necesidad de la presencia constante del refuerzo para que haya aprendizaje y evitar la extinción.

## **2.2. Cognitivismo**

Aparece como una continuación del conductismo que incorpora las estrategias que utiliza el niño para procesar la información. Tiene gran influencia en la educación actual. Considera que el aprendizaje se realiza en interacción con el medio produciéndose un proceso de modificación interna. Pozo (1997) lo describe como un proceso que se produce de dentro hacia fuera y tiene carácter más cualitativo que cuantitativo.

### 2.2.1. Piaget

Piaget (1967/2016) defiende que el desarrollo cognitivo que permite los aprendizajes atraviesa una serie de estadios y procede de acuerdo con unos mecanismos adaptativos de asimilación y de acomodación que permiten alcanzar nuevas reequilibraciones por medio de la actividad.

Desde el punto de vista de la didáctica la asimilación se refiere al hecho de comprender lo que se aprende, de incorporar nuevos conocimientos a los anteriormente adquiridos. El niño utiliza los aprendizajes ya adquiridos para responder a nuevas situaciones o estímulos del aprendizaje, así tiene relación directa con la memoria, la experiencia y las vivencias personales.

El complemento de la asimilación es la acomodación, mecanismo por el cual el niño tiende a modificar su comportamiento según las exigencias del medio al tiempo que intenta incidir en el desarrollo de esas exigencias. El equilibrio entre asimilación y acomodación constituye la inteligencia extendida como capacidad de adaptación.

### 2.2.2. Bruner

Por su parte, Bruner (2001) señala la necesidad de entender el proceso educativo como una totalidad coherente con los procesos psicológicos de aprendizaje del niño y no la mera acumulación de asignaturas. Subraya la necesidad de conocer el funcionamiento mental de niño al tratar de enseñarle conceptos. Defiende la teoría de búsqueda y formación de conceptos.

El desarrollo cognitivo se produce por la interacción entre la experiencia individual y la influencia de los factores culturales, con periodos de estabilidad y de cambio. A este autor debemos el concepto de aprendizaje por descubrimiento que concede importancia al sistema de apoyo o andamiaje que, teniendo en cuenta la situación del niño, le ayuda a dominar nuevos conocimientos o habilidades, estos apoyos irán disminuyendo



gradualmente a medida que adquiera más autonomía o habilidad. El grado de ayuda ha de ser inverso al grado de competencia del niño.

### 2.2.3. Ausubel

Es otro representante de la teoría del aprendizaje significativo y del modelo cognitivo de organización intelectual basado en los organizadores previos (Rodríguez, 2010). Propone estos organizadores –mediadores o puentes cognitivos- para facilitar la estructuración jerárquica de conceptos y favorecer el desarrollo cognitivo. Para Ausubel el aprendizaje significativo puede adquirirse por dos vías que se suceden:

1) por la experiencia directa y el aprendizaje por descubrimiento;

2) por la información elaborada y el aprendizaje receptivo. Si los aprendizajes de conceptos primarios se relacionan y organizan estableciendo relaciones y conexiones entre las informaciones nuevas y las que el niño tiene organizadas en su estructura mental se produce aprendizaje significativo, si no se relaciona la información se almacena y acumula produciéndose sólo aprendizaje memorístico.

### 2.2.4. Vygotsky

Baquero (1996) se inspira en este autor para afirmar que el origen del aprendizaje no está en el ambiente estimular (conductismo) ni en su actividad constructiva espontánea; hay que buscarlo en la sociedad en que está inserto. Subraya el papel de los mediadores sociales en el aprendizaje. El desarrollo de los aspectos psicológicos superiores del individuo tiene su origen en el desarrollo cultural y no en la biología.

Aporta el concepto de *Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)*: Distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial. El nivel real de desarrollo es la capacidad para resolver problemas individualmente. El nivel potencial es la capacidad de resolver problemas en un marco interindividual, es decir, lo que puede hacer una persona con la ayuda de otra persona más capacitada (p. ej.: la maestra de Infantil). La ZDP está influida por el

aprendizaje, la imitación y el juego. Resalta la interacción entre aprendizaje y desarrollo, en cuanto a que el aprendizaje favorece el desarrollo. Los niños aprenden participando en actividades realizadas junto a otras personas que poseen mayor grado de dominio en esa actividad.

Relaciona el desarrollo del Lenguaje con el desarrollo cognitivo. Considera que el lenguaje es el contacto comunicativo con los demás.

Asigna al juego un carácter social y señala que éste se relaciona estrechamente con el desarrollo del niño, principalmente con el desarrollo intelectual y con el desarrollo social. Es el motor central del desarrollo. Para Vygotsky el verdadero juego es el simbólico y dice que mediante éste el niño asimila la cultura social del contexto. El juego simbólico evoluciona hacia el juego de reglas.

Resalta la función del profesor: Considera que debe intervenir en las actividades que el alumno no es capaz por sí mismo.

Cabe destacar su generosa y fundamental aportación a la psicología actual y especialmente a la psicolingüística. Aunque hay que reconocer su aportación, se le han realizado diversas críticas, sobre todo respecto a la excesiva importancia que da al lenguaje como aspecto prioritario.

### **2.3. Constructivismo**

No constituye una alternativa formal a las teorías anteriores, es un movimiento educativo, una forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparte unas tendencias generales y que luego se diversifica (Rosas y Sebastián, 2001).

Recogiendo aportaciones de dichos autores, este enfoque sostiene que el niño construye su peculiar modo de pensar y conocer, un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno. Los conocimientos no se agregan unos a otros, sino que son construidos por el alumno constituyendo esquemas y estructuras

que se van modificando en función de la actividad constructiva del sujeto que aprende.

Desde este enfoque el aprendizaje significativo se convierte en el objetivo a conseguir desde la Educación Infantil. Entendiendo por aprendizaje significativo aquel en el que alumno es capaz de llegar a saber qué sabe, cómo y por qué lo sabe. Este aprendizaje se desarrolla a partir de dos procesos mentales fundamentales:

1) La actividad constructiva del niño que establece relaciones entre el contenido que descubre y que está próximo a integrar y su capacidad para establecer diferencias y relaciones entre lo que ya sabía y lo que aprende;

2) La interacción con los demás: cada niño es capaz de aprender muchas cosas por sí mismo, pero otras muchas las aprende en sus interacciones diarias con los otros. La observación, imitación y colaboración se convierten en fuentes de aprendizaje que ayudan en la construcción de nuevos aprendizajes.

Resumiendo, de todas estas aportaciones derivan las aportaciones que las diferentes corrientes psicológicas hacen a la Educación Infantil:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno, lo que supone que hay que conocer que cada periodo o etapa evolutiva posee unas características diferenciadas que incide en la capacidad de comprender pero que también el partir del nivel del desarrollo supone la existencia de una serie de conceptos y conocimientos previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos, porque solo los aprendizajes significativos llegan a ser asimilados y por lo tanto integrados en la estructura cognitiva del alumno.
- Desarrollar en los alumnos la competencia de aprender a aprender, lo que supone que hay que ir promoviendo el desarrollo de destrezas y contenidos de tipo actitudinal.
- Identificar los esquemas de conocimiento que un alumno posea y actuar en consecuencia, es decir, plantearse la distancia óptima entre lo que se conoce y lo que se quiere conocer, sabiendo que esa

distancia óptima va a ser el desequilibrio inicial, a partir del cual va a haber posteriormente un proceso de reequilibración.

- Promover una intensa actividad por parte del alumno, es decir, establecer una serie de relaciones entre el nuevo contenido y los contenidos previos. Intensa actividad que supone la motivación como elemento desencadenante.
- Aplicar las capacidades y movilizar los contenidos trabajados en contextos y escenarios significativos poniendo de manifiesto las competencias básicas desarrolladas.

### **3. Experiencias renovadoras relevantes en Educación Infantil**

Según Sanchidrián y Ruiz (2010), la respuesta a las necesidades educativas y asistenciales de los niños de Infantil se organiza con modelos distintos en función de:

- Dar más importancia a que sea la familia la que eduque a esta edad, con ayudas económicas y excedencias pagadas para que el padre o la madre pueda dedicarse a su hijo en los primeros años, entendiendo que la respuesta institucionalizada ha de venir cuando el niño sea mayor. Educación Infantil familiar.
- Organizar la respuesta con carácter educativo y o asistencial desde centros, derivando la inversión económica a la creación y mantenimiento de Guarderías y unidades de infantil en los colegios, con el convencimiento de que la mejor respuesta a las necesidades educativas del niño a esta edad ha de venir de profesionales cualificados –la familia sola no es insuficiente– en un entorno de aprendizaje estructurado desarrollando su currículo formal. Educación Infantil institucionalizada.

#### **3.1. Algunos modelos y experiencias en nuestro entorno europeo**

En el modelo nórdico se dan dos circunstancias que condicionan la atención a la infancia: el alto porcentaje de madres trabajadoras y la defensa del *estado del bienestar*. Países que siempre han estado en la avanzadilla de

las transformaciones educativas como Finlandia, Noruega y Suecia, hace pocos años se han empezado a plantear la necesidad de pasar del estado de bienestar a un estado del conocimiento. Ante el desmoronamiento de los valores sociales y familiares proclaman la necesidad de una adaptación del mercado laboral a las necesidades del niño, no al revés, y de un reconocimiento profesional a los educadores que son los artífices de convertir en realidad las necesidades de una sociedad en proceso de cambio. Buscan, en definitiva, recuperar sus tradiciones, sus valores familiares y defienden la necesidad que tiene el niño de poder disfrutar y compartir sus aprendizajes en familia.

El modelo latino, concretamente el español, surge ante la necesidad de adaptarnos a una nueva sociedad, más moderna, cambiante y plural, con la mujer plenamente incorporada al mundo laboral.

La escuela moderna surge como un movimiento que se caracteriza por una pedagogía basada en la cooperación, en las relaciones interpersonales como requisitos para desarrollar el proceso educativo. Meirieu (2004) explica que en los años 60 surge la Escuela de Rosa Sensat con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza pensando en los derechos de los niños y en sus necesidades. Siguen trabajando (Asociaciones de maestros Rosa Sensat) por una escuela creativa de calidad basada en la formación permanente del profesorado, en la reflexión conjunta sobre su práctica educativa; tienen numerosas publicaciones (revista Infancia), elaboran materiales y promueven congresos, cursos, investigaciones e intercambio de experiencias.

En 1984 se constituyen los Movimientos de Renovación Pedagógica que pretenden modernizar y mejorar la calidad de la escuela pública mediante grupos de trabajo del profesorado. Son colectivos de profesores que comparten inquietudes docentes y que en las últimas décadas del siglo XX desempeñan un papel destacado en la investigación en la escuela. Intercambian y difunden experiencias, celebran congresos y escuelas de verano.

En nuestro sistema educativo la LOGSE (LO 1/1990, de 3 de octubre) termina por establecer la Educación Infantil como “etapa educativa con entidad propia”, con carácter voluntario para las familias, pero de obligada oferta por parte del Estado. Será gratuita y el personal encargado deberá estar altamente cualificado. La LOCE (LO 10/2002, de 23 de diciembre) diferenció los ciclos de la Educación Infantil dando lugar a la Educación Preescolar de cero a tres años con carácter educativo y asistencial y manteniendo la etapa de tres a seis con fines y características similares al sistema anterior. La LOE (LO 2/2006, de 3 de mayo) vuelve al modelo LOGSE, contemplando dos ciclos con carácter educativo.

### **3.2. Algunas experiencias que llaman actualmente la atención en nuestro país**

#### **3.2.1. Preescolar *na casa***

Paz y Armesto (2000) afirman que se desarrolla en Galicia, naciendo para compensar la falta de escolarización de niños de entornos rurales: el descenso de la natalidad provoca que muchos niños crezcan sin jugar con otros niños. Se trata un programa de formación de padres en educación infantil; o también un programa de educación infantil familiar. Esta doble definición implica dos acepciones complementarias:

- Como servicio. Es un programa educativo que se organiza para contribuir a la formación de los padres con el objetivo de ayudar a desarrollar plenamente las capacidades de sus hijos e hijas a través de la reflexión sobre la vida diaria. Los aprendizajes se construyen a partir de lo cotidiano, de lo que ocurre en casa. De paso se revaloriza el papel de la mujer – madre – gallega.
- Como acción de padres. Se refiere a la acción educativa realizada por las familias con niños y niñas entre uno y cuatro años del medio rural gallego, en su propia casa, por medio de las experiencias, de las actividades diarias y del aprovechamiento del entorno de un modo consciente y reflexivo. Si la maestra no está presente la actividad educativa sigue adelante.

Sus principales objetivos son los siguientes:

- Que los padres tomen conciencia de la importancia de su papel como primeros y fundamentales educadores de sus hijos e hijas.
- Que la familia conozca las etapas evolutivas de sus hijos e hijas, las actividades adecuadas, y las diferentes maneras de interacción, sobre todo, en los primeros años.
- Que los padres sean capaces de compartir y de confrontar su práctica educativa con su familia y con otros padres.
- Que las familias descubran, valoren y aprovechen los recursos existentes en el propio entorno como elementos educativos.
- Que el desarrollo del tejido social-comunitario se engarce cada vez más.
- Que el programa contribuya al desarrollo, en la sociedad en general y en las familias en particular, de una cultura en torno a la necesidad de la educación infantil familiar.

Además, utiliza los siguientes recursos humanos, materiales y espaciales:

- Los maestros orientadores.
- Las reuniones. A ellas asisten, con una periodicidad quincenal o semanal madres, niños, niñas y un orientador de PnaC. Son el corazón de la acción que se va a desarrollar en cada familia a lo largo de los días que transcurren hasta el próximo encuentro. El niño va a sus juegos y actividades y las madres a sus “clases”.
- La visita familiar. Todos los orientadores y orientadoras realizan visitas individualizadas a cada familia para conocer mejor la realidad.
- La radio, la televisión, el teletexto y página web.
- La revista, con periodicidad mensual.
- Una biblioteca, con un servicio de préstamo de libros para padres, niños, niñas y orientadoras, que trata de responder a las necesidades de todos y todas.
- Ludoteca, que cada orientador/a lleva a las reuniones, con juguetes adecuados a la edad de los más pequeños y pequeñas.

- Madres colaboradoras. Se trata de personas que ponen al servicio del programa, de una forma altruista, toda su experiencia, colaborando en las reuniones de orientación.
- Salas de encuentro. Son espacios lúdicos donde los más pequeños y pequeñas pueden expresarse, investigar, crear, jugar y relacionarse con otros niños y niñas, así como con otros adultos. Es una acción paralela a las reuniones de orientación, gestionada por las propias familias.
- Ludobiblioteca itinerante. Se trata de un servicio de asesoría y préstamo de juguetes y libros que se desplaza regularmente por las salas de encuentro y por los espacios donde tienen lugar las reuniones de orientación.

### 3.2.2. Casas de niños

En un estudio sobre las casas de niños de la Comunidad de Madrid, Ferrero y Ruiz (2009) nos narran que son centros educativos públicos, que acogen a niños y niñas del Primero y segundo Ciclo de Educación Infantil (0-3 y 3-6 años). Colaboran Consejería y ayuntamientos.

Además, las Casas de Niños desarrollan un programa educativo asentado en el principio de colaboración y participación de los adultos responsables de la educación de los niños y las niñas (padres, abuelos, tutores o personas que los cuidan), con el fin de coordinar y unificar la labor educativa compartida por padres y educadores.

Principios educativos en que se rige:

- La educación es un derecho de todos, no cabe descripción de ningún tipo. Debe ser compensadora de desigualdades e integradora de diferencias impulsando el respeto y la tolerancia.
- La Educación Infantil debe potenciar el crecimiento de niños con el desarrollo global de todas sus capacidades: físicas, afectivas, intelectuales y sociales.
- Debe ayudar a que construyan sus propios aprendizajes.



- El proceso educativo se abre a los recursos culturales, sociales y educativos del pueblo o barrio y participa de la vida del entorno.

Ocupan un espacio organizado y equipado de acuerdo con las necesidades de niños y adultos, cuentan con una, dos o tres aulas y un espacio donde los padres pueden reunirse con los educadores. Cada grupo de niños tiene asignado un educador que ayuda a los niños en la construcción del conocimiento, organiza las actividades y experiencias, atiende a los padres compartiendo con ellos el proceso educativo de los niños y aportando sus conocimientos y experiencia como profesional. Si existen ANEES son atendidos por el EAT de sector. La labor educativa se organiza en torno a actividades, juegos y experiencias que desarrollan el conocimiento de sí mismo, los otros, los objetos y el entorno natural; sus capacidades de observación, exploración, imaginación y la adquisición de actitudes, hábitos, normas y valores.

Los padres han de sentirse copartícipes de la actividad educativa, se comprometen a asistir y participar en las actividades organizadas, charlas y grupos de reflexión; acompañan a los hijos en momentos determinados de sus actividades, colaboran con el educador en actividades planificadas en común y observan las acciones de niños y educadores para entender pautas educativas, conductuales y de crianza. Se reúnen con el educador para contrastar conductas en el medio familiar de forma que las acciones resulten complementarias y colaboran en la decoración y ambientación de espacios.

#### **4. Modelo actual**

Así llegamos al modelo actual, en el que la Educación Infantil es la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, e intelectual. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años; el segundo, que es gratuito, va desde los tres a los seis años de edad.

Teniendo carácter voluntario, este segundo ciclo se ha generalizado en toda España, de modo que en la actualidad prácticamente el 100% de los niños y niñas de tres a seis años acuden de manera gratuita. La escolarización

temprana se considera un gran logro que incidirá positivamente en la mejora del rendimiento escolar futuro.

En los dos ciclos de la Educación Infantil se atiende progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y a los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se propicia que niñas y niños logren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal.

#### **4.1. Contexto educativo**

No podemos continuar con este estudio sin contextualizar la normativa que iluminará nuestro discurrir por la fundamentación legal. Así comenzaremos por la normativa establecida a nivel nacional en el ámbito educativo, para a continuación pararnos a describir el panorama legal en materia de educación, en Andalucía. Concluiremos con la base legal a tener en cuenta por los centros educativos de la provincia de Jaén.

##### **4.1.1. Normativa del sistema educativo**

Todo estudio que se precie, debe tener una fundamentación teórica y una fundamentación legal que garanticen y den rigurosidad al estudio, así pues, impregnar de la normativa actual nuestro trabajo, será el objetivo del siguiente punto.

###### **4.1.1.1. Normativa nacional**

Es en la Ley Orgánica de Educación (LOE), donde se establecen los objetivos de la Educación Infantil (cap. I, tít. I, art. 13), que detallamos a continuación y que consideramos de vital importancia para el conocimiento de la etapa objeto de estudio.

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Dicha ley establece en el punto 1 de su artículo 4, que los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños. En el punto 2, establece que los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

Es en su artículo 6 (Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil) donde establece las áreas del segundo ciclo de Educación Infantil que hemos investigado. Y que son las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: Comunicación y representación.

Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de todo orden: De actitudes, procedimientos y

conceptos, que contribuirán al desarrollo de niñas y niños y propiciarán su aproximación a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él.

A su vez, las áreas citadas con anterioridad quedarán fundamentadas en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, donde también quedarán relacionadas con sus correspondientes objetivos, contenidos, y criterios de evaluación.

#### 4.1.1.2. Normativa autonómica

Si queremos contextualizar aún más la etapa educativa en la que hemos desarrollado nuestra investigación, no podemos olvidar la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), ya que es en este marco legislativo en el que nos hemos ubicado para realizar nuestra investigación. Así, dicha ley establece los principios del sistema educativo andaluz en el punto 1 del artículo 4 y los objetivos de dicha ley en el artículo 5.

Para contextualizar adecuadamente, también debemos tener en cuenta los objetivos que marca la citada LEA, ya que nuestro campo de trabajo se ha desarrollado en la provincia de Jaén.

Además, tendremos presentes los objetivos de la ley que enmarcará la normativa actual ya que, basándonos en ésta, confeccionaremos los cuestionarios que pasarán los tutores a sus alumnos para averiguar el grado competencial de los mismos en las áreas objeto de estudio (Lenguajes: Comunicación y Representación; Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal; Conocimiento del Entorno).

Y como no podría ser de otra forma, trabajamos sobre el tapiz que nos dibuja el currículo en la etapa educativa objeto de estudio. Así, en su capítulo I (El Currículo), desarrolla los principios que orientan el currículo (art. 37). El currículo de las áreas y materias que conforman las enseñanzas que se imparten, así como cualquier otra actividad que se encamine a la consecución

de los fines de la educación en el sistema educativo andaluz, se orientará a la consecución de los objetivos preceptivos de dicha ley.

Ley que quedaría huérfana sin el artículo 41 (cap. II), donde desarrolla los principios generales de la Educación Infantil, los cuales serán guía de cualquier iniciativa educativa propuesta en la comunidad autónoma andaluza.

Queremos concluir este apartado con la normativa autonómica en materia educativa que nos ha servido como fundamentación legal y que ha sido la siguiente:

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
- Decreto 201/1997, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- Decreto 72/2003, de medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento de Andalucía.
- Decreto 59/2009, de 10 de marzo por el que modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil de Andalucía.
- Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la educación en valores en los centros docentes de Andalucía.
- Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y funcionamiento de los programas sobre la educación en valores y los temas transversales del currículo.

- Orden de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en Educación Infantil, en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

#### 4.1.1.3. Normativa de centro

El Proyecto Educativo de centro y los documentos programáticos, se elaborarán de acuerdo a lo establecido en el Decreto 328/2010 y en la Orden del 20/08/2010, teniendo como referente para la fundamentación legal a la LOE.

Dicha ley establece que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión. En el artículo 120 (cap. II), queda establecido que los centros docentes, dentro de la autonomía que se les confiere, deberán elaborar su propio proyecto educativo, partiendo de su contexto sociocultural y considerando los principios que orientan la etapa educativa y los correspondientes currículos. Los aspectos que incluye el proyecto educativo se encuentran reflejados en la LOE, la LEA y el Decreto 328/2010. Asimismo, intentará actuar de acuerdo con los Principios que la LEA promulga para la consecución de una formación integral y en aras de una educación de calidad.

## 4.2. La Educación Infantil en Andalucía

La etapa de Educación Infantil, comprende el itinerario educativo en el que son atendidos los niños y niñas de cero a seis años de edad. Siendo su finalidad la de contribuir a su desarrollo físico, afectivo y social e intelectual.

La etapa de Educación Infantil se ordena en dos ciclos:

- El primero comprende hasta los tres años.
- El segundo, que es gratuito, va desde los tres a los seis años.

Los objetivos y la ordenación de la etapa son los recogidos en el capítulo I del título I de la LOE.

También queremos constatar con el objetivo de ayudar al conocimiento de la Educación Infantil en Andalucía, que en Andalucía la Educación Infantil tiene un carácter voluntario y el segundo ciclo correspondiente a dicha etapa educativa, será gratuito, según recoge la LEA.

## **5. Justificación curricular del Aprendizaje Basado en Proyectos**

La Educación Infantil en la comunidad autónoma andaluza, se desarrolla dentro de un marco legislativo constituido por el conjunto de normas en las que los docentes debemos basarnos para elaborar los documentos programáticos.

Y este marco legislativo no solo nos respalda, sino que nos invita una y otra vez a la implementación de metodologías activas donde el alumnado sea el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Y ese es precisamente nuestro interés en el desarrollo de este apartado, justificar normativamente la implementación en los colegios andaluces de la práctica pedagógica ABP.

Llegados a este punto, no hallamos mejor forma para justificar dicha implementación, que seguir el orden piramidal de la normativa autonómica, toda vez, que ya desde la LEA en su artículo 43 (cap. II), dedicado a la Educación Infantil, se alude de forma explícita al fomento de la iniciación de las tecnologías de la información y la comunicación, siendo éstas un recurso material indispensable para la investigación en los aprendizajes basados en proyectos.

Del mismo modo, en el artículo 44, se nos pide a los docentes, el reforzar la conexión entre los centros de Educación Infantil y Primaria, ya sea entre Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), o entre Escuelas Infantiles y centros de Educación Infantil y Primaria. Sin perder de vista que el ABP propone actividades que favorecerán el tránsito de la Educación Infantil a la Educación Primaria e invitan a la coordinación.

Dada la lógica propia del ABP, se requiere del uso de agrupamientos orientado a la realización de trabajo cooperativo. A este respecto, podemos

encontrar la justificación normativa necesaria en el artículo 46 (cap. III) de la LEA, donde se deja claro que la metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.

Será en el Decreto 428/2008 (art. 6, cap. I) donde volveremos a encontrar un cómplice normativo para llevar a nuestras aulas el ABP, ya que se nos reitera el propiciar la participación activa del alumnado, otra de las bondades de esta práctica pedagógica, así como “facilitar su interacción con personas adultas, con los iguales y con el medio” (p. 8).

En este mismo artículo dedicado a orientaciones metodológicas se nos pide a los educadores y educadoras la contribución a la construcción de aprendizajes significativos, así como la puesta en práctica de propuestas pedagógicas que estimulen las conductas exploratorias e indagatorias. Asimismo, y dando continuidad a esta misma línea de metacognición, tan presente en la metodología que nos ocupa, encontramos en los puntos 3 y 4 una petición de contextualización de la acción educativa, algo necesario para implementar el ABP.

Pero aún será más explícito, si cabe, el respaldo normativo que este Decreto ofrece, en el artículo 7, referido a la autonomía de los centros, cuyo punto 6 dice que “Los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar . . . proyectos de innovación e investigación” (p. 9), siendo éstas, tareas inherentes a la práctica pedagógica propuesta.

Llegamos al final de esa pirámide normativa de la mano de la Orden de 5 de agosto de 2008. Una vez más, el artículo dedicado a las orientaciones metodológicas (art. 4) ofrece el andamiaje legal que nos ayudará a salir de la zona de confort regalada por la escuela tradicional, ya que se nos pide de forma contundente el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje, fomentando el trabajo en equipo y atendiendo al desarrollo de la autonomía de los niños y niñas.

Cabe destacar la relevancia del punto 3 del mismo artículo, donde se expresa que “se asegurará el trabajo en equipo de los profesionales, con



objeto de proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo” (p. 18), ya que la base que sustenta el ABP es precisamente el enfoque globalizado de las áreas.

Concluimos así la descripción de la etapa de Educación Infantil en Andalucía, centrada en el segundo ciclo y su contexto legislativo. Teniendo el marco normativo bien delimitado, es momento de conocer las características psicoevolutivas generales de la población a la que se ha dirigido esta investigación; alumnos de Educación Infantil, cuyas edades están comprendidas entre los cinco y los seis años.



## CAPÍTULO II:

# **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN (EDUCACIÓN INFANTIL, 5 AÑOS)**

El niño pasa en estos años de Educación Infantil, de la expansión de su subjetividad a la exploración de la realidad externa, de ahí nuestro interés por acercarlo a la investigación, a través de la implementación del ABP (Dewey, 1920, cit. en Hernández, 2002). Así, del egocentrismo propio de su llegada a la Educación Infantil, el niño evoluciona para ir integrándose poco a poco en el mundo que le rodea.

La motricidad y el psiquismo van unidos sobre todo en estos primeros años, incluso las mismas tareas escolares se pueden considerar ejercicios de psicomotricidad.

Importancia especial tiene la constitución de la imagen corporal que es la representación mental que el niño se hace de sí mismo. Esta imagen corporal no coincide con el esquema corporal en la medida en que en la imagen intervienen otros factores, fundamentalmente afectivos, que la hacen subjetiva es una imagen que no coincide con la corporalidad objetiva, sino que está determinada por la valoración e importancia que él y los que le rodean dan a cada parte de su cuerpo; esta imagen puede influir, en el futuro, en el concepto de sí mismo y en la autoestima.

Inhelder (2002), basándose en Piaget, afirma que la inteligencia representativa es de tipo intuitivo desde los cuatro a los siete años. Este tipo de inteligencia, en la que ya aparecen imágenes mentales, pero del estilo aún intuitivo o subjetivo, nos muestra al niño con una idea animista o mágica del universo, con su acción o pensamiento el niño cree fluir en la realidad externa, confunde la cualidad física con la motivación psicológica.

La inteligencia es un proceso de adaptación al medio, de complejidad creciente, en el que interaccionan asimilación y acomodación.

La imitación y el juego son dos actividades del niño en las que confluyen aspectos intelectuales y emocionales y que muestran ese carácter subjetivo que tiene la inteligencia del niño en esta etapa (Educación Infantil) así como la utilización de imágenes mentales.

El niño comienza a representar una acción o un objeto sin tenerlo físicamente presente y se produce una interiorización de los gestos y acciones que ha aprendido en la etapa anterior. El juego y la imitación se unen en este aprendizaje.

La imitación en esta etapa de la inteligencia representativa es simbólica: el niño interioriza un objeto real en forma de imagen, que no es fotográfica, sino que está cargada de significación y de subjetividad; toma del objeto que imita aquello que le impresiona y tiene para él un valor simbólico.

Por otra parte, el juego es, en esta etapa, esencialmente asimilación simbólica, aunque también es imitación, pues todavía no es capaz de la suficiente imaginación o inventiva.

Además del aspecto puramente intelectual del juego hay que considerar el componente de elaboración de situaciones emocionales que hay en los juegos de niños a estas edades, juegos no reglados en donde, además de aprender pautas y conductas socializadoras, el niño “digiere” una realidad que le afecta.

## **1. Lenguaje y socialización**

El lenguaje, para Gesell (1985), es indisociable del medio familiar del niño. Es tanto expresión de las tendencias individuales como de las influencias exteriores. La conversación que se inicia de modo rudimentario entre padres e hijos tiene también una dimensión social. El niño que oye el “no”, “no”, aprende a posponer la satisfacción inmediata de un impulso a cambio del beneficio del cariño y la aprobación de sus padres. Por medio del lenguaje se le transmiten las pautas propias de la cultura en que ese núcleo familiar está inmerso.

El niño desarrolla su personalidad primero en familia y luego en sociedad. Los primeros años son de primacía familiar, pero luego, con su incorporación a la escuela, aparece la necesidad de aprender a convivir con otros niños.

Su primera experiencia escolar es casi una continuación de su mundo familiar, la maestra o maestro son unos padres y los compañeros ocupan el lugar de los hermanos; los conflictos que surgen en la escuela son semejantes a los que viven en casa; por eso, la adaptación a ese nuevo medio estará influida en gran medida, por el tipo de vivencias que tenga con sus padres y hermanos.

Una forma de elaborar y resolver los conflictos que aparecen tanto en la escuela como en su propio hogar son, además del juego, los cuentos a los que los niños, en estas edades, son tan aficionados.

## **2. Mundo afectivo**

La autoestima del niño ha de salir bien librada de esta lucha entre el deseo de autoafirmarse a toda costa y el de admitir también la afirmación de los demás: es un equilibrio difícil y no siempre bien logrado que conlleva dificultades en las relaciones, de timidez a agresividad y que se manifiestan en el hogar y más tarde en la escuela.

El niño vive todas estas situaciones primeramente en relación con los padres y después con los hermanos. Los hermanos son niños igual que él, que le disputan el cariño y la predilección de los padres.

Todas las dimensiones aquí descritas de forma analítica, no pueden ser conocidas sin entender que el desarrollo de los niños y niñas es simultáneo e interactivo, consecuencia de la maduración interna y la estimulación externa, que será más fructífera en la medida en que propicie que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. La riqueza de los estímulos que les ofrecemos es la garantía de su desarrollo.

### **3. Principales factores que intervienen en su desarrollo**

La mayoría de los psicólogos, como Coll, Marchesí y Palacios (1999) estudiaron el desarrollo psicológico y están de acuerdo en que nos convertimos en quienes somos a través de la interacción herencia-entorno. Nuestras predisposiciones afectan a nuestro entorno, que a la vez influye en nuestras predisposiciones heredadas, creándose una espiral interminable que produce un individuo único con intereses específicos, capacidades, limitaciones y formas de responder a las situaciones. Este proceso del cambio relacionado con la edad en un ciclo de vida, que describe la transición desde el óvulo fecundado hasta la vejez, se conoce como desarrollo.

El desarrollo se nos presenta ante todo como diferenciación de diversos órganos y de sus respectivas funciones, tanto en la vida física como en la psíquica. Esto trae consigo el crecimiento del organismo que constituye un cambio parcial de desarrollo, el crecimiento es un cambio cuantitativo, mientras que el desarrollo es además un cambio cualitativo.

Asimismo, se muestra como una variación en el tiempo de las formas orgánicas, de las conductas, de las formas de pensar y sentir. La variación va de un estado inicial a un estado final considerado como término. Este camino se recorre en varias etapas o estadios.

Recordemos que, según la genética, no se transmiten cualidades ya desarrolladas sino en potencia, que se desarrollarán en mayor o menor grado dependiendo de los estímulos que recibamos del medio.

Una forma de enfocar el desarrollo es como un proceso de cambio que sufre el individuo a través de su ciclo de vida. Este cambio presenta varias características:

El desarrollo es continuo, los cambios suceden con el paso de las horas, los días, las semanas, los meses y los años. Por ejemplo, una persona no es hoy un adolescente y mañana un adulto. La continuidad significa que los cambios en el desarrollo acontecen a lo largo de la vida, lo que indica que la experiencia de la infancia no determina estrictamente el resto de la vida del

individuo. Al contrario, el cambio y el desarrollo pueden ocurrir en todos los momentos de la vida.

El desarrollo es acumulativo, esto implica que acontece sobre lo que había antes. Las respuestas de niños y adultos y su capacidad para aprender dependen en parte de sus experiencias previas en situaciones semejantes. Por ejemplo, los bebés nacen sin noción del bien y del mal, el desarrollo moral ocurre gradualmente, irá surgiendo de la experiencia que el niño tenga en su hogar, escuela, horas de recreo, de sus propias reacciones emocionales a esas experiencias y de su creciente comprensión de los que le rodean.

También es direccional, avanza hacia una mayor complejidad. Los bebés primero se convierten en niños y luego en adultos; es diferenciado, consiste en hacer distinciones cada vez más sutiles; el desarrollo es organizado, lo que supone que sus habilidades se van integrando paulatinamente; por último, el desarrollo es holístico, los logros nunca están aislados. Todo aspecto del desarrollo, ya sea físico, cognitivo o social, depende de los demás y es el resultado de la interacción.

Los patrones de desarrollo son similares en todos los individuos. Obedecen a unas leyes determinadas, a pesar de ello cada sujeto posee unas características peculiares y un ritmo propio de desarrollo que hace que sea único y diferente. Por ello, habrá que tener en cuenta el principio de individualidad y de diversidad en todos los niveles de concreción de la acción pedagógica.

A mayor nivel de desarrollo hay una mayor diversificación de las capacidades del individuo y mayor complejidad. Interesan especialmente las respectivas influencias de la naturaleza (la estructura genética de la persona) y la crianza (el entorno). Este tema se expone con frecuencia como herencia frente a ambiente. Gracias a que los psicólogos del desarrollo, Coll et al. (1999), estudian el cambio a través del tiempo son conscientes de que la conducta depende tanto de la naturaleza como de la crianza. Pueden discrepar en la forma de interacción entre los genes y el entorno y pueden que den mayor preponderancia a lo uno que a lo otro en áreas concretas del desarrollo.

A decir verdad, el desarrollo es el producto de muchas causas en interacción y cualquier explicación requiere una interpretación integrada de varios factores.

#### **4. Determinantes biológicos**

Encontramos dos tipos de influencias biológicas en el desarrollo:

- Influencias específicas de la especie, las características genéticas compartidas por todos los miembros de una especie. Son influencias que hacen que todos los seres humanos seamos similares.
- Las particularidades genéticas de cada persona. Éstas contribuyen a crear las diferencias entre los individuos. Sólo los gemelos idénticos (que se desarrollan cuando una sola célula del óvulo, fecundada por un solo espermatozoide, se divide en una fase temprana del desarrollo) tienen la misma combinación de genes –y por tanto se desarrollan bajo influencias biológicas idénticas-. Otros parientes comparten menos genes, como los gemelos bivitelinos (que nacen de dos óvulos fecundados durante el mismo ciclo menstrual), que por lo general comparten la mitad de sus genes; los abuelos y los nietos también comparten una cuarta parte de éstos.

Estos dos tipos de influencias biológicas son nuestro legado de la naturaleza y permiten a los psicólogos del desarrollo estudiar la forma en que la naturaleza puede contribuir tanto en las semejanzas como en las diferencias entre nosotros.

Los determinantes biológicos empiezan a trabajar en nosotros en el momento de la concepción y continúan hasta la muerte. Los determinantes biológicos son poderosos en algunas áreas del desarrollo. Sentarse, estar de pie y caminar dependen de la maduración biológica de los músculos, nervios y cerebro. Los bebés también vienen al mundo preparados para establecer vínculos sociales, investigar sus alrededores y adquirir el lenguaje. Nuestra herencia como especie es tan fuerte que dispone a los niños humanos a desarrollar estas habilidades que aparecen en cualquier entorno humano. Sólo privaciones extremas impiden su desarrollo.



Los determinantes biológicos operan a través de los genes, pedacitos microscópicos de proteínas en el núcleo de la célula. Es importante recordar que la influencia de los genes en el comportamiento es indirecta y que se ejerce sólo a través de la interacción con el entorno. Lo que a primera vista parece ser un efecto genético, como la similitud en la personalidad, comportamiento o inteligencia entre humanos gemelos, es con frecuencia, en buena parte, el efecto de ambientes parejos.

Esto se ve claramente cuando dos gemelos idénticos son separados desde la cuna y crecen en familias diferentes. Cuando se reencuentran, ya adultos, consiguen puntuaciones similares en los test de inteligencia. Puesto que es fácil asumir que dos gemelos que han sido separados hayan tenido entornos distintos se puede llegar a la conclusión de que las coincidencias entre ambos son el resultado de su herencia genética común. Pero si reunimos a los gemelos sobre la base de las similitudes del entorno, descubriremos que cuanto más parecido haya sido su ambiente más afinidades habrá en sus habilidades

## **5. Determinantes ambientales**

Los determinantes ambientales pueden ser físicos o sociales.

El entorno físico puede ser el útero materno en el periodo prenatal, un barrio de la ciudad o una granja aislada del núcleo urbano. Los ambientes sociales incluyen a otras personas e instituciones sociales.

Pero los determinantes ambientales también pueden examinarse de otro modo, en cómo afectan al individuo o al grupo. Un tipo de determinante ambiental consiste en esa parte del entorno que solo nos pertenece a nosotros; las experiencias idiosincrásicas que no son parte del curso esperado de la vida. Entre los determinantes ambientales que contribuyen a las diferencias entre las personas se encuentra una relación especial con un maestro al que admiramos, heridas graves en un accidente, la entrada en la escuela, un encuentro inesperado, un cambio de ocupación, el divorcio, la pérdida de un trabajo, un traslado a otra comunidad o que te toque la lotería. La lista es interminable.

La segunda clase de determinante ambiental consiste en esa porción del entorno que es compartida por los individuos, como la cultura o la época en la que nacemos. Tales determinantes ambientales ayudan a que se produzcan similitudes. Los acontecimientos históricos importantes pueden tener un profundo efecto en el desarrollo, pero la naturaleza del mismo dependerá de la edad de la persona en ese momento. Cada persona pertenece a una generación o cohorte, que es un grupo de personas que han nacido aproximadamente en la misma época.

Las influencias en un entorno social compartido son bastantes claras en el desarrollo de los roles de género, donde familia, amigos y sociedad modelan nuestras ideas de masculinidad y feminidad. Los padres tratan a sus hijos e hijas de forma diferente, les dan juguetes diferentes, juegan con ellos de forma distinta y exhortan a las niñas a la dependencia y a que sean las “ayudantas de la madre”, mientras que los niños van observando los roles de sexo en los programas y publicidad de la televisión y otros medios.

La influencia de la cultura afecta al desarrollo, ofreciendo o restando oportunidades de aprender y practicar diversas destrezas y comportamientos. Puesto que estamos tan inmersos en nuestra propia cultura es posible que nos resulte difícil reconocer estas repercusiones en el desarrollo. Una sociedad puede alentar a los niños a que tengan más o menos civismo, sean más o menos agresivos, por ejemplo.

## **6. Condiciones educativas y desarrollo**

Todas las teorías evolutivas coinciden en el interés por conocer las condiciones educativas que optimizan el desarrollo y por explicar las implicaciones generales pedagógicas de sus conceptualizaciones.

Contamos con aportaciones respecto a cómo mejorar el aprendizaje. Por una parte, las más evidentes son las referentes al conocimiento de los estadios de desarrollo y las operaciones cognitivas implicadas en las nociones objeto de aprendizaje. Se conoce en qué momento evolutivo pueden programarse la mayoría de los objetivos y competencias básicas y los contenidos que deben adquirirse para acceder a los mismos.

Por otra parte, el conocimiento de los mecanismos de desarrollo permite inferir las formas adecuadas de aprendizaje que faciliten los procesos óptimos para el desarrollo de las competencias y para la movilización y progreso de las operaciones implicadas en ellas. Sin embargo, cada postura teórica repercute de una manera diversa en la orientación educativa.

Así, Rodrigo (1994), en su trabajo sobre el contexto y desarrollo social, asegura que para Piaget el desarrollo procede del aprendizaje, situándose así en la línea de las posturas maduracionistas que mantienen que es necesario esperar a que el niño alcance determinados niveles de desarrollo para proponerle determinados aprendizajes.

Beltrán y Bueno (1995) dedujeron de su estudio sobre la psicología del desarrollo, que el aprendizaje precede al desarrollo despertando procesos que de otra manera no podrían ser actualizados. Esta es una postura de intervención que considera que una propuesta adecuada de aprendizajes puede contribuir a impulsar el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Las aportaciones de ambas posturas llevan a la actitud actual de considerar que desarrollo y aprendizaje son dos procesos íntimamente relacionados, que el nivel de desarrollo favorece la adquisición de determinados aprendizajes, pero que una adecuada influencia ambiental potencia las posibilidades del desarrollo madurativo.

## **7. Etapas y momentos más significativos**

Uno de los factores que influyen en el desarrollo es la situación dentro del ciclo de vida, lo dividimos en las siguientes etapas: desarrollo prenatal, infancia, niñez, adolescencia y etapa adulta. Aunque esta división nos parezca normal no es compartida por todas las sociedades contemporáneas, ni siquiera por nuestra propia sociedad en épocas anteriores. Algunas sociedades dividen la vida en tres periodos (infancia, niñez y vida adulta) o sólo en dos (infancia y vida adulta).

La forma en que los individuos de una sociedad contemplan el ciclo de vida, depende en gran parte de un sistema social y económico. Durante la Edad Media, por ejemplo, la infancia duraba hasta los siete años, entonces el joven empezaba a trabajar con los adultos. Las culturas occidentales no consideraron la adolescencia como una etapa separada hasta que la industrialización y la productividad económica liberaron a muchos adolescentes del trabajo en la granja o la fábrica. La carestía actual de la vivienda alarga la juventud hasta más allá de los 30 años y el aumento en la esperanza de vida ha llevado a que un buen número de personas vivan hasta bien entrados los 80-90 años. Ha habido tantos ancianos que han permanecido activos y vigorosos que el periodo de tercera edad ha tenido que dividirse en ancianos-jóvenes y ancianos-viejos.

Al hablar de desarrollo utilizamos los cinco periodos cronológicos que Hoffman (1995) menciona y que, más o menos, corresponden a nuestra cultura.

El periodo prenatal comienza con la concepción y finaliza con el nacimiento. Es el menos arbitrario y más fácil de definir porque su principio y final está claramente marcado por los acontecimientos biológicos. La infancia empieza en el nacimiento y comprende hasta aproximadamente los dos años de edad. Al final del segundo año la mayor parte de los niños ha comenzado a adquirir el lenguaje y el pensamiento simbólico dando paso a la siguiente etapa.

La tercera fase es la que corresponde a nuestra población objeto de estudio, la niñez, que comprende desde los dos años hasta la niñez tardía, alrededor de los 12 años. Los múltiples cambios que se producen en este periodo hacen que a veces sea necesario usar términos adicionales, como el del niño pequeño (fase de transición entre los 18 meses hasta el tercer año) y el de preescolar (de los tres años a los seis). La pubertad es generalmente aceptada como el final de la infancia y el inicio de la adolescencia. La adolescencia, la cuarta etapa, es un periodo menos definido porque su final no está tan marcado como el de otras fases del desarrollo.

La etapa adulta es la quinta fase, por lo general abarca desde los 18 o principios de los 20 hasta la muerte. Esta es sin duda la fase más larga que comprende la juventud, la mediana y la tercera edad (incluyendo a los mayores jóvenes y los mayores-viejos).

## **8. Concepto de estadio**

Herraz Ybarra, Sanz y Torres (2013) estudiaron las teorías del desarrollo en las que cada etapa describe un modelo particular de habilidades, motivaciones o comportamiento que es predecible por una teoría específica del desarrollo. A medida que una persona pasa de una etapa a otra se reestructura el esquema. El comportamiento, las motivaciones y habilidades son cualitativamente diferentes. Los niños que pasan de una etapa de desarrollo intelectual a la siguiente no sólo saben más acerca del mundo, sino que piensan de forma radicalmente distinta. Otra característica de las etapas es su previsibilidad; las habilidades o comportamiento típico de una etapa en particular aparecerán de forma secuenciada. Los niños que están aprendiendo a hablar siempre pasarán por una fase en la que no podrán unir dos palabras (la etapa de las dos palabras) hasta que sean capaces de formular frases largas. Aunque las etapas generalmente siguen la edad cronológica, es el nivel de funcionamiento y no la edad, el marcador del desarrollo en la teoría de las etapas.

Los psicólogos, que ven el desarrollo como un proceso suave y continuo, buscan un surgimiento gradual de las habilidades y la conducta. Ven el desarrollo posterior como una consecuencia de las habilidades y comportamiento anterior. Por ejemplo, retrocediendo al inicio del desarrollo del lenguaje en la tierra infancia, consideran los juegos sociales, como es esconderse y hacerse -cucú- al bebé, lecciones específicas en conversaciones no verbales que son cruciales para el florecimiento del habla.

Algunas de las teorías de mayor peso sobre el desarrollo humano están expuestas en forma de etapas o estadios. La teoría de Freud (1993, cit. en Maier y Simon, 2013) del desarrollo psicosexual y la teoría del desarrollo cognitiva de Jean Piaget (1964, cit. en Boden, 1979) han tenido una gran

repercusión. Sin embargo, estas rígidas teorías de las etapas están perdiendo popularidad. La razón de que esto suceda es la incapacidad de la mayoría de cumplir todas las características que son necesarias para el concepto de las etapas. Cada etapa de desarrollo en una teoría estricta de este tipo se caracteriza por estructuras (modelo unificado de habilidades, motivaciones o capacidades), cambios repentinos (cambio simultáneo en las habilidades, motivaciones y capacidades típicas de la etapa anterior), cambios repentinos (cambio simultáneo en las habilidades, motivaciones capacidades típicas de la etapa) y coincidencia (todos los cambios tienen lugar aproximadamente al mismo ritmo).

Muy pocas, si es que existe alguna, de las teorías de las etapas pueden cumplir todos estos requisitos. Por una parte, no hay demasiado consenso respecto a dónde finaliza una etapa y empieza la otra. Nadie puede señalar el día, la semana o incluso el mes en el que un niño pasa de una de las etapas de Piaget a la siguiente.

Por otra parte, al observar en detalle cualquier etapa en particular, a menudo se revela algún aspecto del comportamiento que ha de surgir con toda su magnitud en una etapa posterior. Por último, la transición entre etapas es generalmente larga y las diferentes habilidades dentro de una de ellas pueden desarrollarse a intervalos escalonados y algunas veces en distinto orden.

A pesar de que el empleo de las etapas o estadios en su sentido teórico estricto está cayendo en desuso muchos psicólogos del desarrollo continúan utilizando el concepto de un modo menos restrictivo. Las fases no están pensadas para cumplir requisitos teóricos cerrados.

En general, tal y como lo describe Olano (2014) se puede decir que un estadio es un corte en la evolución que se caracteriza porque el orden de sucesión de las adquisiciones o conductas se debe considerar como constantes, aunque pueden acelerarse o retardarse según los individuos, sus experiencias anteriores, su maduración y el medio social. Por otro lado, las estructuras construidas en un estadio son parte integrante de las estructuras del estadio siguiente.

Palacios, Marchesí y Coll (2004) consideran la existencia de momentos evolutivos críticos que determinan hitos y cambios importantes en el desarrollo infantil. Los mencionamos a continuación no sin antes resaltar que no deben considerarse hitos universales e interculturales de la psicología evolutiva. Tales momentos no son igualmente importantes en el desarrollo de todos los niños y niñas: factores educativos, culturales, modelos familiares, actitud de los padres o figura de apego e incluso aspectos médicos y de salud pueden dar lugar a condiciones muy diferentes en el desarrollo de los distintos infantes. Las diferentes situaciones en las que estos momentos se presentan al niño y las variadas respuestas que obtienen de su entorno darán lugar a influencias muy distintas de una misma situación en cada niño.

Los momentos críticos serían evolutivos – el parto, los cambios en la pauta de alimentación, aparición de los dientes, empezar a andar, aparición del lenguaje, cambios en las exigencias de higiene y control de esfínteres- y circunstanciales- la escolarización u otro motivo de separación de los padres, aparición de enfermedades, cambios familiares significativos, aparición de nuevos hermanos, pérdida de familiares relevantes, etc. La importancia de estos momentos depende de su intensidad, del carácter positivo o negativo, de la atención que se le preste y de la edad del niño que es más vulnerable en el primer año de vida.

Pasamos a desarrollar el concepto de la personalidad y afectivo en los niños con edades en las que desarrollaremos la investigación. Así mismo tendremos en cuenta las aportaciones de los distintos autores.

Y para comenzar es difícil saber quién tiene razón entre tanto teórico de la personalidad. Cada teoría desplaza a la anterior, los puntos coincidentes en la explicación de una misma realidad son menos que las diferencias. En realidad, estamos ante teorías, como consideran Gautier y Boeree (2006), más que ante el estudio objetivo de la personalidad. Pero según vamos revisando las distintas teorías habrá algunas que encajarán mejor con las experiencias que observamos. Habrá otras ocasiones en las que varios teóricos digan cosas semejantes y de esta forma llegaremos a la teoría

que mejor nos ayuda a conocer al niño de Educación Infantil, protagonista de este estudio.

## **9. Personalidad**

Cuando hablamos de la personalidad de alguien nos referimos a lo que diferencia a esa persona de los demás, incluso lo que la hace única. A este aspecto de la personalidad se le conoce como diferencias individuales. Para algunas teorías como las que describe Wallon (1987) esta es la cuestión central. Éstas prestan atención a tipos y rasgos de las personas con los cuales categorizar o comparar. Pero teóricos que han estudiado la personalidad como Gautier y Boeree (2006) están también interesados en lo común de las personas. Por ejemplo, ¿cuál es la estructura común en niños que se expresan de forma introvertida o extrovertida?

Desde un punto de vista clásico la personalidad sería una constelación de rasgos que se ubican en una dimensión bipolar donde cada sujeto estaría en un punto.

Si situamos al alumno en una dimensión (tranquilo-hiperactivo o introversión-extroversión) asumimos que las dimensiones de la personalidad son algo sobre lo que podemos situar a los alumnos. No somos absolutamente tranquilos, sino que nos situamos en algún punto entre los dos extremos de la variable y podemos afirmar que los alumnos tienen la capacidad de dirigirse hacia uno u otro.

Así, Andrés y Colom (1999) nos parafrasean a Hans Eysenck definiendo la personalidad como la suma de patrones de conducta actuales o potenciales de un organismo que vienen determinados por su ambiente y herencia.

También, para Pinillos (2006), la personalidad representa esa estructura intermedia que la psicología necesita establecer entre la estimulación del medio y la conducta con que los sujetos responden.



## **10. Dimensiones de estudio del desarrollo de la personalidad**

Según el enfoque dado a este tema debe quedar claro que, más que hablar de personalidad como algo claramente definido y establecido, interesa reflexionar acerca de los diferentes enfoques que se dan a un tema cuyo estudio no está, en absoluto, finalizado.

Por ello, vamos a presentar las diferentes teorías que explican el desarrollo de la personalidad de la población objeto de estudio de esta tesis y que creemos que nos pueden aportar luz. Ya que el niño a estas edades va a ir progresivamente desde la vinculación afectiva, apego, hacia el adulto, hacia la interpretación con sus iguales, con sus compañeros. Existe un desplazamiento del apego desde los padres hacia los compañeros, posibilitado por el aumento de las experiencias e interacciones en diferentes entornos sociales, sobre todo el escolar. Estas experiencias que vivirán en todos los contextos en que se encuentren, les hará interiorizar una imagen, un concepto de sí mismos y una valoración del propio concepto que transmiten las personas importantes a lo largo de su relación diaria: la autoestima.

### **10.1. El autoconcepto**

En esta etapa educativa los alumnos tienen tendencia a describirse en base a atributos personales externos. Cuando se les pide a los niños de estas edades que se definan a sí mismos suelen hacerlo en términos de las actividades que realizan (“soy el niño que juega al balón”), de sus logros o habilidades (“soy una niña que sabe dibujar”), de su apariencia física (“soy alto”) o de algún otro rasgo distintivo de carácter general (“soy una niña que tiene pecas”). También suelen describirse en términos globales. El autoconcepto de los alumnos suele ser de carácter general, vago y no específico. Por ejemplo, una niña de cinco años se describirá como buena en la escuela, sin más especificaciones.

Cuando crecen, el auto concepto se va volviendo más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos.

El concepto social presenta una tendencia a concebir las relaciones sociales como simple conexiones entre personas. Se definen en términos de *amigos y compañeros*, o como *hijo o hermano*. Las relaciones sociales, más que concebirse en términos de sentimientos interpersonales (hecho que se observará años más tarde), se limitan a ciertas conexiones entre unas personas y otras.

Es característico también elaborar el autoconcepto en base a evidencias externas y arbitrarias fundamentadas en hechos concretos ocurridos en momentos determinados. Además, la verdad acerca de sí mismos, suele ser la que tienen y expresan los adultos significativos en la vida del alumno. Así, por ejemplo, una alumna de cinco años puede decirnos que es mala porque ha roto una taza o un plato, y un alumno de la misma edad decirnos que es guapo porque se lo ha dicho mamá.

## **10.2. La autoestima**

Cuando centramos nuestra atención en el valor o importancia que los alumnos atribuyen a estas autodescripciones, en cómo evalúa el niño el concepto que tiene de sí mismo nos estamos interesando por la autoestima, es decir, por la dimensión evaluativa del autoconcepto. La autoestima es un factor determinante del éxito escolar, las relaciones sociales y la salud mental.

La autoestima, a diferencia del autoconcepto, implica una orientación afectiva que puede evaluarse como positiva o negativa. Parece que existe cierta estabilidad en la autoestima durante la infancia.

De manera general se puede establecer la importancia de la aceptación y calidad del trato que dispensan al alumno los “otros significativos”, incluida la maestra o maestro de Educación Infantil, de su entorno como factor determinante de la autoestima. Junto a estas cualidades del trato de los “otros significativos”, la historia personal de éxitos y fracasos es un segundo determinante de la autoestima.

Coll et al. (1999) estudiaron las diferentes corrientes en el estudio de la personalidad y el desarrollo afectivo que podríamos enmarcar con el continuo persona-ambiente:

- *Psicoanalítica*. Mitchell y Black (2009) se basan en Freud para afirmar que influenciados por el estudio de la introducción al psicoanálisis tienden a creer que las explicaciones se esconden en algún lugar profundo bajo la superficie de la conducta humana observable, en el inconsciente, no accesible mediante la observación directa. Sigmund Freud Y Erik Erikson son sus representantes más significativos.
- *Teorías del tipo*. Gómez (2012) en su tesis doctoral agrupa rasgos físicos y de comportamiento que actúan de forma íntegra, teniendo como referencia a los psiquiatras Kretschmer (leptosómico, atlético y pícnico) y Sheldon (constitución corporal y conducta tienen relación).
- *Teoría del rasgo*. Mediante análisis factorial se identifican rasgos fundamentales que describen a las personas. Catell (16 rasgos), Eysenck (extra/introvertido, neurótico), nombrados por Maíllo (2006) en su estudio sobre psicología y desarrollo.
- *Conductista*. Las respuestas recaen sobre una observación cuidadosa del comportamiento, del ambiente y sus relaciones. Los conductistas, y su descendiente moderno el cognitivismo, prefieren métodos cuantitativos y experimentales.

Ponen en duda o niegan la existencia del concepto personalidad como tal constructo estable en los seres humanos. Según esta orientación no hablaremos de personalidad, sino de conductas que emitimos en función de unos antecedentes y unas consecuencias aprendidas a través de nuestra historia de aprendizaje. Aunque tales conductas tiendan a establecerse con unas características propias y estables en cada individuo no dejan de ser respuestas individuales a situaciones concretas y no características de la personalidad. Representados por Skinner y Albert Bandura como expone Benson (2005) en su investigación sobre adolescencia y agresividad.

- *Humanista*. Gómez-Mascaraque y Torres (2009) la consideran que una respuesta a las teorías psicoanalítica y conductista y su base racional es que las respuestas se deben buscar en la consciencia o experiencia. Rogers centra su teoría en el estudio del yo, el hombre se conoce a sí mismo, se autorrealiza; según Allport cada individuo está condicionado por variables individuales.

Así, en una investigación sobre las distintas teorías psicoanalíticas, Hoffman (1995) nos da luz sobre las siguientes teorías:

### **10.3. Teoría psicoanalítica, Freud**

Los rasgos o tendencias de la personalidad surgen de la integración durante el desarrollo infantil del *Ello*, del *Yo* y del *Superyó*, dicha integración se produce tras la superación de las etapas psicosexuales y de los correspondientes complejos.

La sexualidad es un presupuesto básico de la vida donde hay que buscar el determinante de la personalidad, entendiéndose la sexualidad como energía vital, conexcionada con la afectividad.

Establece etapas psicosexuales, en función de la zona donde el alumno es más sensible a la estimulación que le provoca sensaciones: etapa oral, anal, fálica, de latencia y genital. Nos centraremos en las etapas que corresponden a la etapa infantil.

- *Etapas oral*. La localización de la libido se centra en las actividades orales siendo la succión (chupar todo) la fuente de placer. A través de la succión el alumno va interpretando partes del mundo exterior, como una forma de conocimiento de lo que le rodea. En esta fase, las únicas relaciones objetales que establece serán con la madre (como objeto fuera de sí mismo). Aparecen los primeros aspectos rudimentarios del “yo” (puesto que aún no diferencia completamente lo que es él mismo con respecto a la madre). Una fijación en esta etapa dará origen a una personalidad oral, es decir, una personalidad dependiente, insegura, pasiva, ansiosa, etc.

- *Etapa anal* (de los 18 meses a los tres años). La localización de la libido se centra en las actividades anales (expulsión-retención). Un hecho importante es que esta etapa está asociada a la educación del control de los esfínteres en la que son muy importantes las actitudes educativas por parte de los padres. Se va configurando el “yo”, de ahí viene el negativismo como afirmación de sí mismo. Por otra parte, se empieza a establecer el “súper-yo” por efecto de las órdenes, mandatos y prohibiciones que le llegan desde el exterior (hay que tener en cuenta que el alumno se encuentra en plena etapa de locomoción). Una fijación en esta etapa dará origen a una personalidad anal, es decir, obstinada, ordenada, hostil e impositiva.
- *Etapa fálica* (desde los tres a los seis años aproximadamente). La localización de la libido se centra en los órganos genitales. Es el momento en que todos los alumnos sienten interés por sus órganos genitales y los tocan, miran y exhiben con frecuencia. Se descubren las diferencias sexuales y aparecen la angustia de castración en el niño y la envidia de pene en la niña, causadas por la aparición de un fuerte conflicto afectivo: El complejo de Edipo que consiste en el amor sexual hacia el progenitor de distinto sexo. La rivalidad, la amenaza de castración y el sentimiento de que puede perder el afecto de los padres le lleva a renunciar a estos deseos. Se configura el súper-yo, que tiene un aspecto negativo (sentirse culpable cuando se saltan las normas culturales) y otro positivo (asimilar las normas parentales como propias). Una fijación de esta etapa da origen a una personalidad dependiente, narcisista, inadaptada e incapaz de mantener relaciones sexuales maduras.

#### **10.4. Teoría de Erikson**

Erikson fue un psicoanalista que resaltó más los aspectos sociales y culturales que los biológicos y que se interesó sobre todo por el moldeamiento social del “yo” a lo largo de la vida humana.

En esta teoría se identifica cada etapa del desarrollo emotivo por la clase de crisis psicosocial que pueda producirse y que, si se maneja con habilidad, capacita al individuo para superarla adecuadamente y afrontar los

problemas que encontrará en la etapa siguiente de su desarrollo. Cada crisis se describe de acuerdo con las consecuencias favorables y desfavorables que se producirán al solucionar los problemas que se presentan.

Si pasamos bien por un estadio conseguimos ciertas virtudes o fuerzas psicosociales que nos ayudarán en el resto de los estadios de nuestra vida. Por el contrario, si no nos va tan bien podremos desarrollar maladaptaciones o malignidades, así como poner en peligro nuestro desarrollo.

Cada fase tiene un tiempo óptimo. Es inútil empujar demasiado rápido a un alumno a la adultez, cosa muy común entre personas obsesionadas con el éxito. No es posible bajar el ritmo o intentar proteger a nuestros niños de las demandas de la vida. Existe un tiempo para cada función, hecho que avala la implementación de prácticas pedagógicas como la estudiada en esta tesis.

Las fases de desarrollo que corresponden a Educación Infantil son:

- Infancia (desde el nacimiento hasta el año y medio). Crisis psicosocial: Confianza frente a desconfianza. Relaciones con la figura materna. Seguridad que adquiere el niño/a en que sus necesidades serán atendidas cuando aparezcan.
- Primera niñez (del año y medio hasta los tres). Crisis psicosocial: Autonomía frente a la duda y la vergüenza. Relaciones con la figura paterna. Se caracteriza por el progresivo descubrimiento y ejercicio de las propias capacidades y habilidades.
- Edad del juego (de los tres a los seis años). Crisis psicosocial: Iniciativa frente a sentimiento de culpa. Relaciones con padres y hermanos. La autonomía, la actividad exploratoria es posible, dentro de unos límites el niño/a desarrollará un sentimiento de autonomía, mientras que si las restricciones son lo habitual las actividades del niño/a vendrán seguidas por sentimientos de culpa por la violación de las normas.

### **10.5. Conductismo. Teoría de Skinner**

El conductismo, con su énfasis sobre los métodos experimentales, se centra en variables que se pueden observar, medir y manipular rechazando

todo aquello que sea subjetivo, interno y no disponible (por ejemplo, lo mental). Como todo procedimiento experimental el estudio de la personalidad consiste en manipular una variable y medir sus efectos sobre otra: manipulo los refuerzos y mido los efectos sobre la conducta.

La personalidad sería la organización del equipo conductual que cada individuo adquiere bajo las condiciones especiales de su desarrollo. Partiendo de las diferencias anatómicas y fisiológicas de nacimiento, la historia personal de interacciones y de aprendizaje de cada sujeto determinan su forma de responder a cada situación en cada momento determinado. Maneja varios conceptos importantes:

#### 10.5.1. Condicionamiento operante

El organismo “opera” sobre el ambiente donde encuentra ciertos estímulos, llamados estímulos reforzadores, o simplemente reforzadores. Cuando el comportamiento es seguido de una consecuencia y la naturaleza de la consecuencia modifica la tendencia del organismo a repetir el comportamiento en el futuro, aumentando o disminuyendo frecuencia, decimos que se produce el condicionamiento operante.

#### 10.5.2. Moldeado

Una cuestión que Skinner tuvo que resolver es la manera en que llegamos a comportamientos más complejos. Respondió con el moldeado, o el *método de aproximaciones sucesivas*. Dividimos la conducta compleja en pasos sencillos y reforzamos, al principio, un comportamiento sólo vagamente similar al deseado. Una vez que está establecido buscamos otras variaciones que aparecen más cercanas a lo que queremos y así sucesivamente hasta lograr un comportamiento que nunca se habría dado de forma espontánea.

### 10.5.3. Estímulo aversivo

Es lo opuesto al estímulo reforzador; algo que notamos como molesto o doloroso. Un comportamiento seguido de un estímulo aversivo disminuye la probabilidad de ocurrencia de este comportamiento en el futuro.

Es la forma de condicionamiento conocida como castigo. Si le pegamos a la rata por hacer X, hará menos veces X. Si le doy un cachete a Iván por tirar sus fichas los tirará cada vez menos (quizás).

Por otro lado, si eliminamos un estímulo aversivo establecido cuando la rata o Iván presenten un determinado comportamiento proporcionamos refuerzo negativo. Si cesa la electricidad mientras la rata se mantiene en pie sobre sus patas traseras, durará más tiempo de pie. Si poniéndome los guantes hago cesar la sensación de frío repetiré la conducta “ponerme los guantes” en el futuro. Podríamos decir que “sienta tan bien” cuando el estímulo adverso cesa que ¡esto sirve como refuerzo!

Un comportamiento seguido del cese del estímulo adverso da lugar a una probabilidad incrementada de que ese comportamiento ocurra en el futuro.

A veces es difícil diferenciar algunas formas de refuerzos negativos de los positivos. Si te hago pasar hambre y te doy comida cuando haces lo que yo quiero, ¿es esta actuación positiva, es decir un refuerzo?; ¿o es la detención de lo negativo, es decir del estímulo adverso de hambre?

Skinner no es partidario del uso del castigo, no por una cuestión ética, sino porque ¡no funciona bien!

## 10.6. Modificación de conducta

La modificación de conducta es la técnica terapéutica basada en el trabajo de Skinner. Es muy directa: extinguir un comportamiento indeseable (a partir de eliminar el refuerzo) y sustituirlo por un comportamiento deseable con un refuerzo. Ha sido utilizada en toda clase de problemas psicológicos y es particularmente útil con niños de educación infantil.



### 10.6.1. Bandura

Bandura (1990), en su estudio basado en la personalidad, señala que contexto y ambiente definen el comportamiento; siendo obvio al mismo tiempo que la actitud o el comportamiento actúan sobre el contexto también. Él se refiere a esta retroalimentación como determinismo recíproco, donde el feedback entre actitud y contexto es de igual a igual.

A esta teoría añade con posterioridad otra variable: los procesos psicológicos de la persona, considerando estos procesos como la habilidad personal para memorizar imágenes en nuestra mente y a nivel lingüístico.

Bandura lo denomina: Aprendizaje por Observación o modelado. Y esta denominación dará nombre a su teoría que vendrá a llamarse: Teoría Social del Aprendizaje.

Considerándose a partir de aquí más patas para dar respuesta al desarrollo de la modificación de conducta, las variables sociales, que las teorías sobre el proceso de aprendizaje existentes con anterioridad.



### CAPÍTULO III:

## **ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

La implementación del ABP, lejos de ser una moda actual, es una tendencia que como estudia Howell (1997) y luego desarrolla Knoll (2003), comienza en la arquitectura italiana allá por el siglo XVI. Pasando con posterioridad a París constituyéndose en una práctica habitual para el estudio artístico y técnico. Será en el siglo XVIII cuando se implemente esta práctica en el itinerario académico de los estudios de ingeniería de distintas instituciones de América del Norte y Europa.

También Pozuelos (2007), en esta misma línea comenta que en todas las propuestas se inicia la investigación partiendo de una necesidad en la que los alumnos generen una idea en base a las teorías para después desarrollarlo en la práctica.

De los estudios superiores de enseñanza técnica se trasladó a finales del S. XIX, a estudios secundarios y con posterioridad, debido al éxito alcanzado y la publicidad generada, a la Educación Primaria (Pozuelos, 2007).

Desde sus orígenes, según Knoll (1997), se darían dos métodos de implementar el trabajo por proyectos. El primero, facilitaría las herramientas y destrezas necesarias para luego materializarlo en un determinado proyecto. En el segundo no habría al principio descubrimiento guiado, el método consistiría en plantear un problema y elegir los contenidos que serían necesarios conocer, para resolverlo. En las dos opciones es necesario reflexionar, analizar, debatir de forma cooperativa.

Gracias a la concepción que la Escuela Nueva europea o Progresista norteamericana hacen sobre la pedagogía, facilitan su incorporación a la Educación Obligatoria y General.

Así, a lo largo del siglo XIX se fueron introduciendo con cierto calado, metodologías diferentes al modelo Tradicional de enseñanza que serán los cimientos de los diferentes movimientos innovadores y reformistas surgidos en los finales del S. XX. Cada movimiento tendrá su particularidad que lo hace único, pero también tendrán rasgos comunes en los que coinciden, y estos no son otros que: la metacognición, el aprender a aprender, el aprender haciendo, la significatividad del aprendizaje, partir de lo que el alumno ya conoce siendo este el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en este contexto de innovación pedagógica donde surge la idea de Proyecto como estrategia de aprendizaje, siendo aceptada y rápidamente incorporada por la mayoría de los movimientos innovadores que veían en esta nueva concepción de currículum una filosofía de trabajo que iba más en la misma línea de sus principios pedagógicos, basados fundamentalmente en el aprender haciendo.

Pozuelos (2007), en su investigación sobre el ABP, reflexiona sobre el movimiento que se vino a llamar Educación Progresista, siendo en Estados Unidos los pioneros en unir calle y escuela, entendiendo la educación como algo en profunda conexión con la vida real. De este modo, los alumnos pasarían de ser consumidores de contenidos a alumnos que resuelven problemas de su quehacer diario. Esta corriente que emana de la concepción de Dewey, se concretará en el método de proyectos, desarrollado y dado a conocer por Kilpatrick en 1918.

Se basa en un método globalizador, que partirá de los intereses de los alumnos, de su cotidianidad, de situaciones reales que estén viviendo y que sean de primordial interés para ellos. Este método, comparte Torres (2006), tendrá un marcado sentido social, “entre los motores de la interdisciplinariedad están desempeñando un papel destacado las instituciones públicas y privadas destinadas a fines sociales concretos” (p. 88). Estructurándose como consecuencia general, en cuatro fases: intención, preparación, ejecución y apreciación.

La práctica pedagógica basada en proyectos, según Kilpatrick (1918), se dividen a su vez en cuatro tipos:

- Los basados en la elaboración de algo concreto (*Producer's Project*).
- Los que resuelven un problema o una cuestión (*Problem Project*).
- Los que tratan de una habilidad sobre un medio, recurso o producto (*Consumer's Project*).
- Los basados en el dominio de una técnica (*Specific Learning*).

De esta forma, para que la implementación de este método sea de verdad educativo, y no oculte lo más bello de la enseñanza, el aprendizaje. Debe ser siempre interesante para los alumnos, algo que les haga sentir pasión por lo que hacen no viéndolo de esta forma como algo que forma parte de una rutina.

Es de vital importancia que las dudas a resolver sirvan de línea argumental para todo el proceso de aprendizaje, de manera que no solo despierte el interés de nuestros alumnos, sino que lo mantengan a lo largo del proceso, traduciéndose en una constante búsqueda de información.

Y si hay algo que hace singular este método, según estudia Pozuelos (2007), es que todos los proyectos deberán tener como objetivo final, la consecución de los contenidos de cada área.

Se vislumbra, así, desde ya, un currículum en el que los aspectos lógicos de cada área y los psicológicos de cada alumno y alumna serán la línea de salida de cualquier propuesta curricular contemporánea.

Mirando a Europa, en esta dirección y también en esta época, observamos cómo Decroly y Luzuriaga (1932) planteaban la educación a partir de centros de interés específicos de los niños y niñas. Para ello, se basó en el sincretismo o forma de captar y percibir los alumnos, consistiendo básicamente en la aprehensión global e indiferenciada de la realidad, es decir, como un todo o un conjunto y no en características o partes. Junto a esto defendía el respeto por la espontaneidad, así como la conexión alumno-ambiente, así el aprendizaje debía partir y estar basado en su realidad más cercana y estar basado en aspectos concretos y no de abstracciones.

Cada centro de interés se basa en las necesidades fundamentales definidas por Decroly (1932):

- Necesidad de alimentarse.
- Necesidad de luchar contra las intemperies.
- Necesidad de defenderse contra los peligros y accidentes diversos.
- Necesidad de la acción, de trabajar, de la renovación constante y de la alegría solidariamente.

Todo esto se materializa en dos fases:

- 1) Ejercicios de observación.
- 2) Ejercicios de asociación (expresiones concretas y abstractas).

Durante su desarrollo los contenidos no aparecen en áreas diferenciadas, sino de forma globalizada. De este modo, para el desarrollo de cada centro de interés es necesario trabajar los contenidos con tareas relacionadas con las distintas áreas y no en secuencias fragmentadas o franjas horarias diferenciadas. Así todo gira en torno al tema a tratar y no a las áreas o contenidos establecidos en el currículum.

Las dos propuestas confluyen en tantos puntos, que un mismo problema podría ser trabajado desde las dos opciones indistintamente, siendo admitidas las dos como la misma opción (Del Pozo, 2007).

Llegados a este punto no podemos obviar la luz que nos arroja Freinet (1978, cit. en González, 1989) cuando abordamos la implementación de la práctica pedagógica ABP. Él defiende a ultranza el rechazo a la escuela tradicional e inspirado por Decroly invita a ayudar a los alumnos a encontrar sus fortalezas y hacerles competentes en su realización personal, artística y psíquica.

Difiere de Decroly en lo que él acuñó como desviación del pensamiento decrolyano, es decir, que lo que en un principio resulta motivador para el alumno, termina por desencantarle a causa del artificialismo del método que incide en la enseñanza enciclopédica. Para mantener la motivación inicial, no insta a atender a los intereses de los alumnos respetando y sin intervenir en su creatividad.

Propone para implementar su teoría las diferentes técnicas didácticas elaboradas por el movimiento escuela moderna (asambleas, salidas, correspondencia escolar, texto libre, investigación...) y los materiales por ellos creados sean los brazos vertebradores de la clase.

Estas prácticas pedagógicas, originales e innovadoras son las más extendidas y reconocidas por todos, aunque también hubo otras que, por su proximidad a las expuestas hasta el momento, también tuvieron su repercusión. Cabe señalar entre otras:

- Cousinet (1962) y su método de trabajo libre.
- H. Parkhurts (1922) y su Plan Dalton.
- Kerschenteiner (1923) y su concepto de escuela de trabajo.

Y así un largo etcétera, debiendo agradecer su conocimiento a la difusión que Luzuriaga en la revista dirigida por él, difunde y da cabida (Revista de Pedagogía). Y así llegamos a los años 20 donde comienzan a conocerse las obras más importantes, ya sean con traducciones, adaptaciones o incluso aportaciones tales como:

- El conocido “Método de Proyectos” (Sainz, 1993, cit. en Miñana, 1995).
- Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela, en 1930, gracias a Herminio Almendros (Hernández, 1996).
- El método Decroly (Ballesteros, 1928).

Estas prácticas pedagógicas estudiadas no volverán a implementarse según un estudio de Pozuelos (2007), hasta los años 60 en los que poco a poco comienzan de nuevo a interesar las prácticas pedagógicas innovadoras.

Y en el marco europeo, el matiz dado al currículum parte de una propuesta bastante más elaborada aun cuando influenciados por el contexto social e histórico su tratamiento tendrá enfoques diferentes.

Toda vez que la carrera científico-tecnológica de las potencias encontradas en la carrera espacial, se traducirá en un enfoque estricto del currículum centrado en las asignaturas convencionales y un sistema de selección totalmente opuesto al ABP según las bases progresistas

precedentes, entendidas por el conservadurismo de los años 50, de “antiintelectualismo” y de ineficacia en la carrera por el prestigio y la hegemonía internacional (Pozuelos, 2007). Sin embargo, la convulsa situación social y política de los años 60 y 70 cambia la óptica (Franklin y Johnson, 2006) pasando de una obsesión por las disciplinas a cuestiones de calado cada vez más social, como la pobreza y el racismo, por ejemplo.

Y será en este paisaje original donde Stenhouse (1998) nos dibuje su propuesta del proyecto curricular basado en la investigación como centro de la enseñanza.

Hablamos de un proyecto globalizado donde la diversidad se valora como un enriquecimiento. Así se diseñaron debates en torno a temáticas de calado social, de forma que una vez que han sido trabajadas en el aula, se trasladen a la sociedad dándole vida a los valores adquiridos. Esta nueva visión transforma el rol de profesor, que intervendrá como facilitador objetivo del aprendizaje, recibiendo así mismo un feedback sobre la formación impartida.

También floreció en los años 70 una práctica pedagógica transmitida desde Italia (Movimiento di Cooperazione Educativa de Italia). Práctica que centra su interés en la investigación del contexto y concibiendo la investigación como el medio natural para que se produzca el milagro del aprendizaje (Tonucci, 1996). Así, el referente deseable para la educación escolar de cualquier proceso de aprendizaje debe tener como línea de salida lo que el alumno ya conoce y el estudio de su contexto y así generar la relación entre distintos contenidos y materias con el fin de generar una perspectiva más compleja de la realidad investigada.

Lo que se promulga no es otra cosa que una investigación que emane de sus motivaciones, pero no por capricho, sino que por partir de sus motivaciones le genere un aprendizaje extrapolable a cualquier contexto fuera del aula tanto a él como a los actores interventores en dicha investigación.



Para su implementación se partirá de situaciones problemáticas que a los alumnos les interese, promoviendo actividades y tareas encaminadas a dar solución a las situaciones problemáticas, alejados del hacer por hacer, creando situaciones fuera del aula no solo para adquirir conocimiento, sino también para implicarse en su mejora (Pozuelos, 2007). Invitando al alumnado al análisis crítico y al debate.

El ABP ha encontrado en la conectividad de los colegios jienenses (centros TIC) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), una herramienta imprescindible para la investigación a la que esta práctica pedagógica invita. Frente al uso rutinario y desfasado de la informática. Dicho de otro modo: “el segundo cambio que afronta hoy la escuela es el tránsito a la era informacional, digital, del conocimiento”, (Fernández, 2016, p. 47).

Y tal y como hemos nos hemos ido encontrando en este apasionante y arduo viaje por los antecedentes del ABP, en todas las épocas encontramos diversas prácticas metodológicas. Casi podríamos afirmar que no son más que adaptaciones superficiales extraídas de las aportaciones de los originales métodos pedagógicos.

- Aprendizaje por Proyectos (Moursund, 1999).
- Aprendizaje Global por Proyectos (Vergara, 2016).
- Enseñanza de la Competencia en el manejo de la información (Vivancos, 2008).
- Webquest (Temprano, 2009).

Al igual que hemos comentado con anterioridad, estas propuestas pedagógicas, sin perder su originalidad y nuevas aportaciones, no dejan de tener un cordón umbilical metodológico que las une.

Siguiendo todas un mismo articulado en su puesta en práctica muy similar. Se suele iniciar con un esquema básico que aborda el currículum del que se desprenderán cuestiones sin solucionar y a partir de aquí, aunque no exclusivamente, los alumnos navegarán por la red para extraer información,

así mismo para dar a conocer el resultado de dicha investigación también se utilizarán como recursos los medios digitales de los que se disponga.

De este modo, queda claro que lo grueso de la práctica no residirá en los medios informáticos, sino sobre todo en la metacognición y en el trabajo de la competencia del aprender a aprender.

Y de la mano de estas prácticas pedagógicas que nos servirán como telón de fondo, llegamos a las aportaciones actuales sobre el ABP.

No podemos obviar en esta línea metodológica a Mario de Miguel que define esta propuesta pedagógica como:

Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. (Mario de Miguel, 2006, p.9).

En esta apuesta decidida y esclarecedora por cómo llevar a la práctica el ABP son muchos los autores que citan a Del pozo (2009), quien defiende que enriquecemos y ayudamos a los alumnos a consolidar sus capacidades para la investigación, y desarrollamos su pensamiento hipotético y alternativo aprendiendo a atenerse con rigor a los resultados.

Del Pozo (2009) asegura que, para llevar a cabo este Proyecto de Investigación, los alumnos necesitan conocer el método científico.

El proceso del Método Científico que utilizan consta de cinco pasos:

- 1) Problema: Identificación del problema.
- 2) Hipótesis: Formular una posible explicación y/o respuesta.
- 3) Experimento: Llevar a cabo la investigación o actividad.
- 4) Observación: Observar y anotar todos los datos para poder interpretarlos.
- 5) Conclusión: A partir de la observación, extraer conclusiones.

Este método ofrece una buena manera de organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el alumno debe estudiar situaciones problemáticas que presentan diversos interrogantes y para los cuales ha de hallar respuestas adecuadas.

Los Proyectos de Investigación se realizan en grupo o individualmente y siempre se llevan a cabo con la orientación y seguimiento de un profesor.

Son motivadores para los alumnos porque les ofrecen la oportunidad de llevar a cabo un trabajo, elegido por ellos dentro de sus intereses y que pueden organizar personalmente.

Si determinante es el papel de los alumnos en estos proyectos, el del tutor que los acompaña no lo es menos. El profesor que dirige un Trabajo Científico ha de creer en la capacidad de los alumnos para llevarlo a cabo y de manera activa, pero poco intervencionista, debe acompañarlos en el proceso, aportando sugerencias, opiniones, previendo las posibles dificultades, sin quitar nunca el protagonismo al alumno.

Fases de elaboración de un proyecto científico:

El proceso para llevar a cabo estos proyectos acostumbra a pasar por las siguientes fases:

- 1) Concretar el tema. Buscar las posibles fuentes de información.
- 2) Formular una primera hipótesis de trabajo.
- 3) Hacer un índice provisional.
- 4) Proceso de búsqueda de información. Investigación.
- 5) Interpretación de los datos conseguidos.
- 6) Llevar a cabo una experimentación, si conviene. Analizar los resultados que aporta.
- 7) Reflexión e interpretación de los datos.
- 8) Elaborar un dossier que recoja el trabajo (portfolio).
- 9) Revisar el contenido del dossier: redacción clara, explicitación de las fuentes, conclusiones.
- 10) Preparación de la exposición oral, si la hay, con distintos recursos tecnológicos, didácticos.
- 11) Autoevaluación y evaluación con el tutor.

Todas las fases del proceso son importantes, pero una de las que deben planificar mejor, por lo que les supone de aprendizaje del uso del método científico como tal, es precisamente la que se refiere a la investigación.

Para la eficacia de esta fase el profesor ayuda a los alumnos a saber qué fuentes de información serán fiables para los objetivos de su trabajo.

Para ello les enseña que deben recurrir tanto al marco teórico (datos en biblioteca, internet, hemeroteca especializada, mediateca) como al marco práctico, "trabajo de campo", que evidencia la práctica (trabajos de laboratorio, entrevistas a personas que pueden aportar información, diseño de planos, maquetas) y ayuda a comprobar la hipótesis.

Al buscar información en fuentes teóricas, el profesor debe orientar al alumno para que, de acuerdo a sus objetivos, pueda procesar, reflexionar, tomar notas de las lecturas, resumir, agrupar la información en fichas temáticas, de autores, o de estadísticas, de manera que le sea fácil incorporar estos contenidos teóricos en su proyecto.

Si sigue un proceso de búsqueda práctica de información, deberá decidir con el alumno cuáles son las más convenientes y las que se adecuan a su trabajo.

Si ha de llevar a cabo un experimento en el laboratorio, el profesor deberá orientarlo en cuanto a los protocolos de observación: hipótesis, variables introducidas, análisis, reflexión, de los cuales siempre deberá tomar notas cuidadosamente.

De igual manera, el alumno que ha elegido buscar información en entrevistas a personas y/o visitas a centros, debe acudir a ellos con un plan determinado y, a ser posible, una ficha de observación previamente diseñada, a fin de optimizar los resultados.

Para visualizar los resultados obtenidos, por ejemplo, del vaciado de una encuesta, se orienta al alumno a utilizar algún diagrama.

Terminado el proceso de investigación, el profesor permite que el alumno llegue a conclusiones, que podrán corroborar la hipótesis inicial o refutarla (Del Pozo, 2009).

Más práctico y contundente resulta Hernández (2015) cuando al referirse a la implementación de la práctica objeto de estudio, afirma, que la apuesta por las prácticas pedagógicas Basadas en Aprendizajes por Proyectos es “apostar a caballo ganador” (p. 1).

Su argumento no es otro que desde la dinámica desarrollada por docentes y alumnos se es equitativo con el proceso de análisis, así como con las aptitudes y actitudes de la diversidad que tiene nuestro alumnado.

Toda vez que, desde la óptica del profesor, la programación de proyectos globalizados e interdisciplinarios justifica de forma fehaciente las bases de un aprendizaje en el que la perspectiva del trabajo por competencias se desarrolla de forma excelente.

Hernández (2015) en sus reflexiones sobre el ABP, para la revista 3.0, defiende que, si el objeto último del itinerario educativo es facilitar a la sociedad hombres y mujeres competentes y aptos para un desarrollo social óptimo, es obligación del profesorado fomentar una formación que les haga competentes para la vida. Generando en el alumnado reflexión activa y análisis de los contenidos trabajados en todo el proceso.

Igual de pragmática resulta la aportación de Vergara (2016) que en su estudio sobre el ABP arroja con claridad las fortalezas de dicha práctica, entre las que resalta la apertura a la experimentación y a la incertidumbre, siendo estas claves, en la escuela de la era compleja de la información y la incertidumbre.

Asumiendo la finalidad de la escuela educativa contemporánea como el desarrollo integral de cada individuo y no la enseñanza de contenidos disciplinares de forma memorística.

También Carbonell (2016), en su estudio sobre la pedagogía del S. XXI, compartirá con todos los apasionados por la docencia y la revolución pedagógica una brújula ordenada de todas las prácticas pedagógicas que se

están implementando y de la pedagogía progresista. Incluyendo lo que él llama la “Pedagogía del Proyecto”.

No podemos finalizar o cerrar este apartado de antecedentes sin hacer alusión a Marina (2015) quien, en su grito por una transformación pedagógica en las escuelas, comparte su reflexión sobre las riquezas de la implementación de prácticas pedagógicas activas como el ABP, comenzando su libro con: “La escuela va a cambiar, de lo que se trata es de que lo haga bien” (p. 25).

Para Marina (2015), la calidad de la inteligencia será directamente proporcional a los Proyectos que emprende, siendo proyectar una actividad fundamental de la inteligencia humana, y al educarla en esta tarea, estamos aprovechando toda la práctica educativa centrada en la enseñanza por proyectos.

Así pues, tras el estudio bibliográfico de esta práctica pedagógica, podemos concluir que el ABP proporcionará la ruta óptima para alcanzar un aprendizaje que estimula a que grupos de aprendices cooperen en la búsqueda de soluciones nuevas a problemas auténticos de situaciones reales.

## CAPÍTULO IV:

# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

“Utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene sentido en la medida en que –como docente- buscas definir la enseñanza desde un marco distinto al de la enseñanza tradicional” (Vergara, 2016, p. 33).

La implementación de la práctica pedagógica se puede relacionar con conceptos educativos basados puramente en la resolución de problemas, o con conceptos que combinan las metodologías tradicionales con la resolución de problemas mediante el trabajo por proyectos. Sin embargo, lo que todos tienen en común es que se centra en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores de reconocido prestigio en la literatura educativa, como Bruner, Piaget, Dewey y Vigotsky, recoge Hoffman (1995). El constructivismo se apoya en la comprensión del funcionamiento del cerebro humano, cómo este almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje aumenta y amplía el conocimiento previo.

El constructivismo enfoca el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; es decir, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (Karlin y Vianni, 2001, cit. en Itziar, 2015).

Estrada (2012) expresa que “en el Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante” (p. 128) y concluye citando a Challenge 2000 y Multimedia Project (1999).

El ABP se caracteriza porque los profesores, los alumnos realizan trabajo en grupo sobre temas reales, que ellos mismos han seleccionado de

acuerdo a sus intereses. Implica el formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos que permitan solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y preparan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversa y global. Para que los resultados de un equipo de trabajo, con el ABP sean exitosos, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos.

En el ABP los alumnos planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá de las clases en el aula (Blank, 1997; Dickinson, et al. 1998; Harwell, 1997, cit. en Galeana, 2006), así pues, el ABP es el aprendizaje que se produce como resultado del esfuerzo que realiza el alumno para resolver un problema o llevar a cabo un proyecto.

## **1. Características**

Actualmente y en base al trabajo de investigadores, se han identificado las siguientes características del modelo de ABP (Dickinson et al., 1998; Katz y Chard, 1989; Martin y Baker, 2000; Thomas, 1998, cit. en Galeana, 2006):

- Centrado en el alumnado y dirigido por el alumnado.
- Claramente definidos: inicio, desarrollo y un final.
- Contenido significativo para el alumnado; directamente observable en su entorno.
- Problemas del mundo real.
- Basado en la investigación.
- Sensible a la cultura local.
- Objetivos específicos relacionados con los estándares del currículo educativo para el siglo XXI.
- Productos de aprendizaje objetivos.
- Interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- Feedback por parte de los expertos.
- Reflexión y autoevaluación por parte del estudiante.
- Evaluación en base a evidencias de aprendizaje (portfolios, diarios, anecdotario...).



## 2. Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP, para Del Pozo (2009), parte de un problema que hay que solucionar en base a un plan. La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde el alumnado identifica el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medias alternativas para asegurar al éxito, resultados esperados, etc., y no la solución de problemas o la realización de actividades.

La definición de lo que se va a lograr, al igual que los componentes y productos con los que se trabaja el proyecto, permiten hacer modificaciones continuas y mejoras incrementales durante el desarrollo del mismo. Cuando el alumnado se enfrenta a un problema o tarea que constituye un desafío, utiliza el propio conocimiento, las habilidades, y la experiencia adquirida en trabajos anteriores, y ya que este modelo plantea el trabajo en equipos, entre todos suman estas variables, logrando un enfoque sistemático del problema. Un proyecto tiene restricciones de tiempo, por lo tanto, se deben tomar decisiones sobre la administración de éste. Si se emplea demasiado tiempo mejorando un aspecto, es posible que otros no logren el mismo nivel de calidad y por lo tanto el proyecto, como un todo, puede peligrar. Uno de los objetivos en una típica lección de ABP, es lograr que los alumnos aprendan a tomar decisiones necesarias para alcanzar un nivel adecuado de calidad con las restricciones de tiempo existentes.

Si el ABP gira alrededor de problemas reales, el estudiante contará con una gran cantidad de proyectos para escoger, así como la naturaleza de estos y su nivel de contenido. Los alumnos se motivan intrínsecamente en la medida en que dan forma a sus proyectos para que estén acordes a sus propios intereses y habilidades. Es común que el alumnado tenga que dedicar tiempo y esfuerzo adicional, para definir el proyecto específico que llevará a cabo.

Generalmente se puede asignar el mismo proyecto a alumnos que tengan trayectoria académica e inteligencias múltiples diferentes. Los alumnos construyen nuevos conocimientos y habilidades sobre los conocimientos y habilidades que ya poseen. Realizan investigaciones

empleando múltiples fuentes de información, tales como internet, libros, bases de datos en línea, video, entrevistas personales, y sus propios experimentos. Aún si los proyectos se basan en el mismo tema, es muy probable que distintos alumnos empleen fuentes de información diferentes.

Las evidencias de aprendizaje en este modelo educativo según Del Pozo (2009) son el diseño y desarrollo de un producto, presentaciones que otros estudiantes puedan ver o utilizar. El producto puede ser escrito o interactivo. Los alumnos pueden presentar los resultados de sus proyectos en clase como informes o carteles. Otros proyectos pueden realizarse fuera de la escuela como escenificaciones, publicaciones o ferias. Una evidencia de aprendizaje fundamental es el portfolio del alumnado, ya que en él se concentran los talleres realizados, consulta a expertos, documentos revisados, proyectos y productos entregados. Las TIC se pueden utilizar como medio para difundir e integrar los productos.

En la preparación del diseño del proyecto es necesario y conveniente ajustarse a criterios y pasos metodológicos que sean capaces de adaptarse y responder a la complejidad y a las transformaciones que -en gran medida- se manifiestan durante el tiempo que transcurre entre la preparación del diseño y el momento de la ejecución.

### **2.1. El proceso del trabajo del proyecto**

El trabajo de proyecto se centra en analizar y tratar un problema. El proceso se basa en problemas como punto de partida, y después el carácter del problema determinará la elección de las disciplinas, las teorías y los métodos que se necesitan para analizar y resolver el problema.

El proceso lo controlarán principalmente los propios alumnos, y el trabajo seguirá los siguientes pasos:

## **2.2. Análisis del problema**

Se expone, se explica y se evalúa el problema en un contexto amplio. Se determina su relevancia y se diseñan estrategias para dar con soluciones estándar.

Es conveniente:

- Identificar qué cosas ya se saben y qué cosas debería aprender el grupo para abordar el proyecto.
- Establecer y llevar a cabo un plan de aprendizaje.

En este momento hay que formular finalmente el problema. En esta fase la práctica pedagógica se basa sobre todo en debates, estudios o bibliografía relevante, y quizás en entrevistas preliminares con personas clave destinadas a confirmar la importancia y la realidad del problema planteado.

## **2.3. Resolución del problema**

Se establecen los criterios de la evaluación empleando para ello teorías científicas significativas, y se evalúan las posibles formas de resolver el problema. Según la naturaleza y la complejidad de éste, quizá sea necesario desarrollar más las teorías existentes, o incluso formular otras nuevas. El problema se puede dividir en temas parciales que se investigarán por separado y de manera detallada con el uso de métodos científicos relevantes. En este punto el profesor, como guía y coach, tiene que asumir el rol más importante, el de orientar en la elección de los métodos, análogo al proceso de investigación.

## **3. Los objetivos**

Es muy importante que todos los participantes tengan claros los objetivos, para que el proyecto se implemente y sea desarrollado de manera efectiva. Tanto el profesorado, como el alumnado, deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a éste. Aunque el planteamiento se puede plantear de

varias formas, debe contener los siguientes elementos (Bottoms y Webb, 1988, cit. en Galeana, 2006):

- Situación o problema. Una o dos frases con las que se defina el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver.
- Descripción y propósito del proyecto. Una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende esta situación o el problema.
- Especificaciones de desempeño. Lista de criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- Reglas. Guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen la guía de diseño de proyectos, tiempo presupuestado y metas a corto plazo.
- Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron, incluyendo los miembros del equipo, expertos, miembros de la comunidad educativa, personal de administración y servicios.
- Evaluación. Cómo se va a valorar el desempeño de los alumnos. En el ABP, se evalúan tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el producto final.

Además de los objetivos relacionados con la materia y los temas que se están abordando, se deben cumplir los siguientes:

- Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas.
- Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.
- Desarrollar las inteligencias múltiples.
- Aumentar la familiaridad de las TIC en un ambiente de proyectos.
- Promover la responsabilidad por el propio aprendizaje.
- Desarrollar la competencia de trabajar en cooperativo.

#### **4. El profesorado**

En el ABP el profesorado actúa como facilitador, ofreciendo a los alumnos recursos y asesoría a medida que realizan sus investigaciones. Sin embargo, los alumnos recopilan y analizan la información, hacen

descubrimientos e informan sobre sus resultados. El profesor o profesora no constituyen la fuente principal de acceso a la información. La enseñanza y la facilitación están orientadas por un amplio rango de objetivos explícitos de aprendizaje, algunos de los cuales pueden enfocarse de manera muy precisa en el contenido específico del tema.

Otros probablemente tendrán una base más amplia, ya sea interdisciplinaria o independiente, de las otras disciplinas. Los alumnos pueden alcanzar metas adicionales (no previstas) a medida que exploran temas complejos desde diversas perspectivas.

El profesor o profesora buscan y actúan, en los llamados momentos para el aprendizaje. Lo que con frecuencia implica, reunir a todo el grupo para aprender y discutir sobre una situación específica (tal vez inesperada) que el alumno o un grupo de alumnas ha encontrado.

El profesorado utiliza las herramientas y la metodología de la evaluación real, y debe enfrentarse y superar el reto que impone el que cada alumno este construyendo su nuevo conocimiento en lugar de estar estudiando el mismo contenido de los demás estudiantes. El profesor o profesora aprende junto a sus alumnos dando ejemplo de que el aprendizaje debe ser durante toda la vida.

En este sentido, Robinson y Aronica (2015) en su estudio sobre escuelas creativas, manifiestan: “Desde que nacen los niños tienen sed de aprendizaje inagotable, Para muchos de ellos, demasiados, su paso por la escuela va apagando esa sed. Mantenerla viva es la clave para cambiar la educación”.

## **5. La evaluación**

“La evaluación debe ser real e integral. Este tipo de evaluación denominada algunas veces valoración de desempeño” (Bernabéu, 2009, p. 89), puede incluir la evaluación del portfolio del alumnado. En la evaluación holística, se espera que el alumnado resuelva problemas complejos y realice tareas que también entrañen cierta dificultad. El énfasis se hace sobre las

habilidades de pensamiento de orden superior. De la misma forma en que el contenido curricular, el ABP es auténtico y del mundo real, la evaluación se afrontará como un diagnóstico y no como medición.

Los alumnos comprenden con claridad las reglas de la evaluación, que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que está dirigida hacia las evidencias de aprendizaje desarrolladas durante el proyecto. En este modelo, los alumnos aprenden a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros, aprendiendo de este modo a dar a sus compañeros y compañeras un feedback efectivo y siempre constructivo.

Los profesores y profesoras deben asegurarse que los alumnos entienden lo que están haciendo, por qué es importante y cómo van a ser evaluados. El alumnado debe ayudar a establecer algunos de los objetivos en los que van a ser evaluados y el método de evaluación que se va a implementar. Estas características del ABP, de centrarse en el alumnado, contribuyen a que el alumnado se motive y se comprometa activamente. Se requiere un alto nivel de motivación interna y de compromiso para que el modelo sea eficaz.

Es importante hacer la distinción entre retroalimentación (evaluación formativa) y valoración (evaluación sumativa). Durante el Proyecto, los alumnos pueden recibir evaluación formativa (retroalimentación), de ellos mismos, de sus compañeros, de sus maestros y de otras fuentes.

Esta retroalimentación ayuda al estudiante a comprender cómo se realiza un producto final basado en la excelencia. Mientras algunos profesores y profesoras usan la información de la evaluación formativa para calificar a los alumnos, otros en cambio, utilizan el producto final como base para la evaluación. Normalmente a los alumnos se les evalúa tanto por el desarrollo del proceso como por el producto final. No debemos olvidar que un buen contexto de aprendizaje permite al estudiante experimentar, es decir, ensayar cosas que pueden no dar buen resultado. Un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar esa conducta de ensayo y error en lugar de infravalorarla. El alumnado debe participar en el desarrollo de la

evaluación y tener una comprensión plena sobre ésta. Aprendiendo de este modo a autoevaluarse.

## **6. Fortalezas y debilidades**

Son muchas las fortalezas que este modelo ofrece al proceso de enseñanza-aprendizaje ya que promueve que los alumnos piensen y actúen en base al diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a un interrogante y no tan solo cumplir los objetivos curriculares. Permite aprender desde el enriquecimiento que genera la diversidad al trabajar en cooperativo. Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes en diferentes contextos.

Los alumnos aprenden diferentes técnicas para la solución de la tarea al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes. Se hacen competentes en el aprender a aprender todos de todos y también es enriquecedor el poder ayudarse unos a otros dependiendo de sus inteligencias múltiples. Aprenden a valorar el trabajo entre iguales y a aceptar las críticas constructivas de sus compañeros.

El proceso que lleva consigo la participación en una práctica pedagógica de estas características les motiva a experimentar, aprender a través del descubrimiento, corregir errores, superar retos con la parte lúdica que conlleva los siempre resultados inesperados.

Las principales fortalezas que genera el ABP serían entre otras:

- Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como la colaboración, planificación de proyectos, comunicación, análisis crítico, toma de decisiones y gestión del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al., 1998), citados por Galeano (2006).
- Aumenta la motivación. Se registra un aumento en la asistencia al centro, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Web, 1998; Moursund, Bielfeldt y Underwood, 1997), citados por Galeano (2006).

- Integración entre el aprendizaje en el centro y la realidad exterior. Los alumnos adquieren mejor los conocimientos y habilidades cuando están comprometidos con proyecto motivadores. Mediante esta práctica el alumnado hace uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en la vida real (Blank, 1997; Bottoms y Web, 1998; Reyes, 1998, citados por Galdeano, 2006).
- Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los alumnos compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en su futura vida laboral (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- Aumentar la capacidad para la resolución de problemas (Moursund, Bielefed y Underwood, 1997).
- Establecer relaciones de integración entre diferentes disciplinas;
- Aumentar la autoestima. Los alumnos valoran positivamente los logros alcanzados fuera del aula.
- Aumentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia este (Thomas, 1998).
- Aprender de manera práctica la utilización de las TIC.

No debemos cerrar este apartado sin citar a Carbonell (2016) quien haciéndose eco del estudio de García (2013), destaca las ventajas que para él conlleva la implementación de esta práctica, entre otras, señalamos las que pasamos enumerar:

- La apertura de la escuela a la vida y la incorporación de los problemas reales para que los conocimientos sean más relevantes.
- El desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas mediante la cooperación entre iguales.
- La superación del verbalismo y del memorismo.
- La posibilidad de establecer relaciones más positivas.



- La posibilidad de que el alumnado pueda descubrir las dimensiones éticas y sociales del conocimiento, relegadas a un segundo plano en el currículo centrado en las asignaturas.

Como no podría ser de otro modo, esta práctica pedagógica tiene debilidades en su implementación. Las pasamos a describir basándonos en Bernabéu (2009):

- Requiere de una programación instruccional bien definida.
- En los documentos programáticos deberán participar equipos docentes expertos en esta práctica.
- Requiere un tiempo extra por parte del profesorado implicado.
- Dificultad a la hora de establecer horarios para la flexibilidad de los profesores y profesoras especialistas.
- Necesidad de empatía y habilidades sociales por parte de todos los participantes.

## **7. Similitud de conceptos**

No quisiéramos finalizar la concreción de la práctica pedagógica sin hacer mención al conflicto de similitudes que nos hemos ido encontrando en la literatura pedagógica entorno a los términos *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP) y *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP), ambos utilizados para describir un rango de estrategias de instrucción.

La amplitud de sus definiciones respectivas, su similitud conceptual y las siglas utilizadas en ambas prácticas generan una confusión en la literatura respectiva, por ello, precisamos que en la investigación que nos ocupa, utilizamos ABP en referencia al primer concepto (Aprendizaje Basado en Proyectos).

Llegados a este punto, nos vemos avocados a acotar las dos prácticas, teniendo como referentes lo que las une y lo que las separa:

<b>En común</b>
<p>Las dos prácticas son consideradas estrategias de instrucción.</p> <p>Ambas pretenden involucrar a los alumnos en situaciones que los hagan competentes para la vida.</p> <p>En las dos se pone énfasis en el alumnado como centro del proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>Su implementación conlleva en ambos casos la puesta en práctica del trabajo cooperativo.</p> <p>La evaluación se adopta como continua y formativa.</p> <p>Las dos acepciones emanan del constructivismo.</p>
<b>Difieren</b>
<p>El ABP se inicia con un producto final que requiere un conocimiento específico de contenidos y habilidades, que generan uno o más problemas que los alumnos deberán resolver, mientras que el Aprendizaje Basado en Problemas se inicia con el planteamiento de un problema como punto de partida para que las alumnas y alumnos aprendan más del mismo o que lo lleguen a resolver.</p> <p>Los ABP no tienen definido cuando concluyen porque esto dependerá del interés mostrado por el alumnado, así, en el Aprendizaje Basado en Problemas concluirá cuando se encuentre solución al problema.</p> <p>Para el ABP el producto final del mismo es una condición, mientras que el Aprendizaje Basado en Problemas será presentar los hallazgos de su indagación.</p>

Cuadro 1. Elaboración propia.

Nos gustaría cerrar este apartado aunando todo lo que la revisión de la literatura publicada en los últimos años nos ha aportado para nuestra tesis. Vamos a comenzar con la enriquecedora aportación de Hernández y Ventura (2008), ellos en el prólogo de la segunda edición de *La organización del currículo por proyectos de trabajo*, explican cuatro acepciones interrelacionadas:

- Colegios que, siendo el reflejo de una sociedad democrática, expresan con libertad su voz los alumnos aprendiendo a tomar decisiones y responsabilidades.

- Centros donde no solo se enseña, sino que también se aprende, donde la investigación sobre lo emergente es la verdadera protagonista de los intercambios.
- Una visión del currículo interdisciplinar, donde el aprendizaje fluye del feedback continuo, alejándose de lo que las administraciones imponen.
- Una invitación continúa a la investigación tanto dentro como fuera de los colegios.

Queda claro, por tanto, que no estamos ante un método más, sino ante una filosofía que abraza una nueva forma de entender la Educación, como una concepción integral de una Educación donde quedan relegados los currículos encorsetados, el aprendizaje reducido a números y obsesionado con los resultados para dibujar un paisaje de aprendizaje lleno de experiencias compartidas y analizadas con distintas formas de conseguirlo, invitando así a un aprendizaje más sólido, crítico y comprensivo.

El ABP constituirá así una red de saberes que se van cimentando en la vida real. Según Carbonell (2016), “no se trata de un método, sino de una nueva concepción integral de la educación, y de una forma diferente de pensar y estar en la escuela que rompe con currículos encorsetados” (p. 222).

El ABP dotará al alumnado con un aprendizaje fruto de la conversación entre la cultura y la vida enriqueciendo la perspectiva de los alumnos.

Con esta misma concepción Hernández y Ventura (1998) nos enseñan que aprender está relacionado con dar respuesta a las grandes cuestiones que el alumnado se plantea para luego transferirlas a sus vidas.

Hablamos, como refiere Mora (2016), de un aumento del zoom de los campos del saber para comprender las distintas variables que nos ofrece la vida contemporánea tanto a nivel social como cultural, “visión que ha nacido al amparo de esa revolución cultural que ha venido a llamarse neurocultura” (p. 25).

Sin olvidar el guiño que hace Díez (2006) a la inteligencia emocional, Carmen nos habla de la doble dimensión que tiene lo que el alumnado

aprende, cognitiva y emocionalmente. Siendo primordial para ello que los alumnos se sientan felices en un ambiente donde se escucha en vez de oír pasivamente, se mira en lugar de ver simplemente, en definitiva, un ambiente de aprendizaje donde argumentar, reflexionar y compartir.

## CAPÍTULO V:

# PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Justificación e interés del estudio

La necesidad de buscar prácticas pedagógicas que sean buenas prácticas enseñando para la comprensión, ha sido la preocupación de todo buen profesor. También la nuestra, por ello, la finalidad de esta investigación consiste en estudiar el ABP, en la etapa educativa del segundo ciclo de la Educación Infantil.

La concepción del trabajo por proyectos (Dewey, 1920, cit. en Hernández, 2002) , al destacar la importancia del pensamiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, busca los principios que posibilitan que los alumnos sepan pensar ante situaciones problemáticas, presentadas a través de lo que él llama “proyectos”, abrió un horizonte de posibilidades al definir esta práctica pedagógica -que en este trabajo investigamos- como procedimiento idóneo para enseñar a los alumnos a aunar la vida real y los centros de Educación Infantil.

Y es que, sabíamos que enseñar, educar, aprender, investigar, etc., debía ser útil, pero, sobre todo, agradable, para poder llegar a incorporarse de manera eficaz en el proceso educativo. Este convencimiento ha hecho que nos acerquemos a la idea que Csikzentmihalyi (1997) desarrolla en su obra *Fluir*. Su pensamiento para nosotros se ha concretado en buscar los medios adecuados para facilitar a los alumnos que puedan conseguir la plenitud satisfactoria en las aulas y que en ellas se halle presente el mundo de las emociones y los sentimientos, no siempre atendido en educación y sin embargo tan determinantes.

Especialmente clarificadoras para este trabajo de investigación serán las palabras de la Dra. Stefanakis (2001), “enseñar al alumno a elegir sus mejores trabajos, a organizarlos, a justificar su elección, añade elementos

muy valiosos para documentar el aprendizaje y dar a conocer mejor las fortalezas y debilidades de cada uno y conseguir optimizarlas”.

No podemos acercarnos al concepto del ABP sin tener en cuenta que los alumnos llegan a ser más sofisticados y educados si pueden organizar sus trabajos en un proyecto que represente lo aprendido. Nada puede sustituir el hacer que los alumnos coleccionen y organicen sus trabajos y escriban sobre la relación de éstos con una imagen completa y holística de los logros, crecimiento y desarrollo del alumno. En esta línea, Del Pozo (2009) en su trabajo sobre aprendizaje inteligente, escribe: “el portfolio promueve en los alumnos un aprendizaje autoreflexivo basado en el pensamiento crítico” (p. 329).

Consideramos este trabajo de investigación de máxima relevancia, porque creemos que todos los centros de Educación Infantil son ámbitos culturales y todas las aulas de los centros educativos de la provincia de Jaén, tienen una cultura de algún tipo donde transformar la cultura del aula en una cultura de pensamiento.

Estamos convencidos de que esta práctica pedagógica, a la luz de los resultados que arrojará nuestra investigación, servirá para que el protagonista de todo el proceso educativo sea el alumnado siendo indispensable su participación activa.

Dicho de otra forma: “Una cultura donde el pensamiento forme parte del aire” (Perkins, 1997, p. 39). Porque somos conscientes de que el mero hecho de poseer una habilidad no garantiza que uno vaya a utilizarla. Para que las habilidades se conviertan en parte de la conducta cotidiana, deben desarrollarse en un medio que las valore y apoye. El aula es uno de los medios privilegiados para ello, donde podemos ayudar a fomentar y profundizar el pensamiento y las experiencias de aprendizaje involucrando en él a todos los alumnos.

Y esa es la implicación que pretendemos con esta investigación, que los centros de Educación Infantil pasen poco a poco de ser una Comunidad Educativa que enseña a convertirse en una Comunidad de Aprendizaje.

Así pues, en el contexto educativo en el que se desarrolla nuestra acción docente nos encontramos a alumnos a los que se les exige que se preparen para incorporarse a un entorno laboral muy diferente al que existía hace poco más de 10 años. Los problemas que estos futuros profesionales deberán solucionar, piden, cruzar las fronteras de las enseñanzas academicistas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos.

De esta inquietante realidad se hizo eco la periodista Ibáñez (2015), en el periódico digital *el Periódico Sociedad*, dando voz a pedagogos como Jaume Carbonell, que nos habla de un momento educativo inmerso en un mundo en el que todo cambia tan de prisa, con unos alumnos que tienen inquietudes completamente nuevas y que acceden a cantidades ingentes de conocimientos, “con un profesor que dicta la lección y con unos alumnos que van pasando de curso en curso a medida que acumulan información”, indica el pedagogo Carbonell.

También recoge Ibáñez la opinión de María Acaso: “vivimos en constante modificación, en una sociedad completamente distinta y esa escuela es ya obsoleta, no sirve”.

Por último, también se hace eco de metodologías activas como la práctica objeto de nuestro estudio, entrevistando a Joan Ramón Borrell, quien declara que la escuela que viene será una escuela sin libros, sin asignaturas, sin horarios y sin pruebas, primando en este caso una evaluación continua.

Así mismo, el miércoles 16 de febrero de 2016, los periódicos nacionales se hacían eco de la reflexión compartida por la junta directiva del Instituto de España, que integra a las nueve Reales Academias en el que Joaquín Ponch, presidente de la Junta Rectora del Instituto de España, solicitaba un modelo educativo que sirva para “formar ciudadanos instruidos, responsables y competentes con capacidad crítica”.

Continuamos justificando nuestro objeto de estudio con el Informe PISA 2009, que nos sugiere que la relación entre la asistencia a Educación Infantil y el mejor rendimiento académico de alumnos de 15 años es más

fuerte en los sistemas educativos que ofrecen Educación Infantil a una mayor proporción de población en edad escolar, durante un periodo de tiempo más largo, con menor proporción de alumnos por profesor y con mayor inversión por niño. Siendo la forma de impartir la Educación Infantil la que más influye en los beneficios obtenidos por el alumnado en sus clases.

Consideramos de especial interés para esta justificación el informe que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) presenta todos los años, consiste en una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 34 Estados Miembros de esta Organización que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados.

La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators* (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE), analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta publicación corresponde al Informe español de la edición de Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE y es un resumen del Informe Internacional que reproduce los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 21 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización. Además, en la mayoría de los indicadores, se ofrece la información, cuando está disponible, de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España. Estos países son los siguientes: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático).

Los datos que ofrece Panorama de la educación 2015 corresponden, en general, al año académico 2012-13, y no a la situación actual, pero tienen el valor de permitir la comparación con los sistemas educativos de los países analizados y facilitar el estudio de la evolución de los indicadores en cada uno de ellos. Como novedad este año, la OCDE ha utilizado la *Clasificación*



*Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011* para el estudio de algunos indicadores, de lo que se deriva cambios importantes en la presentación de los datos, sobre todo en la Educación Terciaria.

Centrándonos en la etapa que nos ocupa, este informe arroja que las tasas de escolarización de España en las edades de Educación Infantil son de las más elevadas, superando el promedio de OCDE y de UE21 en todas las edades.

Con los datos disponibles en 2013, en la mayoría de los países analizados, la educación comienza para muchos niños y niñas antes de los cinco años. Aproximadamente un 81% de los niños de tres y cuatro años está escolarizado en los países de la OCDE. En los países de la OCDE que pertenecen a la Unión Europea está matriculado un 86% de los niños de esta misma edad. En España, a los tres y cuatro años la escolarización es prácticamente total, pues alcanza el 96%. Por países, destacan Italia, Noruega, España, Reino Unido y Francia, con tasas superiores al 95%.

También de este informe se desprende el estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)* que reúne a investigadores de 38 países para analizar de forma colaborativa las respuestas de 200.000 adolescentes a una encuesta enfocada a entender el efecto del contexto social en su salud.

Dicho informe concluye con que el papel de la escuela es clave para la salud de los jóvenes en edad escolar y para el desarrollo de pautas vitales que pueden afectar a su futuro. Factores como el clima escolar, el nivel percibido de apoyo por parte de los compañeros de clase o la actitud de los profesores y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan contribuyen a disminuir distintas dolencias somáticas y psicológicas.

Creemos que, para concluir la fundamentación del interés de estudio, qué mejor que hacer referencia a las palabras de Musons (Ibáñez, 2015), quien declara que la escuela que viene implementará el ABP y centros de interés, mediante trabajo cooperativo de alumnos que trabajan entre sí, con dos o tres profesores o profesoras de distintas materias en cada aula, pero que no dan clases magistrales, sino que serán facilitadores del aprendizaje.

Concluye su artículo de forma contundente: “Es una escuela donde también hay memorización y ortografía, que siguen siendo necesarias, aunque no prioritarias, pero en la que los temas que se tratan en clase surgen a partir de las preguntas de los propios alumnos”.

## **2. Objetivos de la investigación**

Los objetivos del presente estudio nacen de los interrogantes esenciales que sirvieron de brújula para su elaboración: ¿Se están implementando en los colegios de Jaén metodologías activas?, ¿qué colegios trabajan en la provincia de Jaén con la práctica pedagógica del ABP?, ¿cómo es su implementación? y ¿se pueden esperar logros con los cambios emitidos desde las administraciones competentes?

Estas preguntas son la semilla que dará origen a los objetivos de nuestra investigación y que formulamos a continuación.

### **2.1. Objetivo general**

Analizar si los alumnos de la provincia de Jaén que han trabajado en el nivel de cinco años del Segundo Ciclo de la Educación Infantil implementando el ABP, terminan la etapa de Educación Infantil siendo competentes en las áreas:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal;
- Lenguajes: comunicación y representación;
- Conocimiento del entorno.

### **2.2. Objetivos específicos**

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Contrastar los resultados obtenidos en distintos cursos académicos habiendo o no implementado la práctica pedagógica Aprendizaje Basado en Proyectos.

- Describir la opinión de los tutores y tutoras de Educación Infantil sobre la práctica pedagógica que estamos investigando.
- Valorar la idoneidad de la práctica pedagógica haciendo especial hincapié en las áreas Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Lenguajes comunicación y representación y Conocimiento del entorno.

### **3. Plan de trabajo**

Nuestra investigación se lleva a cabo utilizando el estudio de casos. En el estudio de casos, se considera que las primeras fases son de exploración y reconocimiento, por lo tanto, en estas etapas analizamos lugares, situaciones y personas, que pueden proporcionar información. Además, analizamos las posibilidades que existen para llevar a cabo los objetivos y lograr con ello los fines de la investigación.

Posteriormente pasamos a la fase de recogida, análisis e interpretación de los datos, para finalizar con la elaboración del informe y la toma de decisiones.

Nuestras etapas se desarrollan del siguiente modo:

1. Etapa de preparación. En esta fase realizamos el reconocimiento del contexto a estudiar. Se trata de acceder a las instituciones y determinar las personas que nos proporcionan información. Solicitamos permiso a la Sra. Delegada de Educación de la provincia de Jaén y colaboración en nuestra investigación.

2. Etapa de ejecución. En esta fase aplicamos los instrumentos para recoger la información. Se identifican asimismo en esta etapa las limitaciones y problemas que surjan de la aplicación de nuestros instrumentos.

3. Etapa de análisis e interpretación de la información. Esta etapa se refiere a la tabulación, análisis e interpretación de los datos recogidos.

Esta fase de análisis supone identificar los elementos que configuran la realidad estudiada, describir las relaciones entre ellos y sintetizar el

conocimiento resultante o, como explica Gómez (1996), analizar es “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer el significado relevante con relación a un problema de investigación” (p. 32).

4. Etapa de elaboración del informe final. Después de realizar la fase anterior podemos redactar el informe final de la investigación.

---

# **BLOQUE II**

MARCO PRÁCTICO

Diseño del estudio

---



## CAPÍTULO VI:

# CUESTIONES PREVIAS

### 1. Introducción

En el presente documento se desarrolla un análisis pormenorizado de los datos resultantes tras la prospección entre el personal docente dedicado a tareas educativas en centros de Educación Infantil de la provincia de Jaén.

La cuestión objeto de análisis, consiste en evaluar la idoneidad de la implementación del método de ABP, en el nivel concreto del segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil.

En este caso, hemos contado con dos herramientas de recogida de datos; como fuente primaria, hemos desarrollado una serie de cuestionarios dirigidos al profesorado/tutores de Educación Infantil del nivel de cinco años, que en este momento se encuentran implementando esta práctica pedagógica entre sus alumnos. Los datos procedentes de fuentes secundarias han sido extraídos de la información estadística existente en la Plataforma Séneca (Plataforma para la Gestión del Sistema Educativo Andaluz), dicha información se encuentra relacionada con las calificaciones obtenidas por alumnos de Educación Infantil con los que se ha desarrollado a lo largo de un curso lectivo completo el ABP.

Del análisis y valoración de los datos obtenidos se persigue obtener conclusiones válidas, que clarifiquen la idoneidad de la implementación del ABP en la etapa de la Educación Infantil.

#### 1.1. Objetivos del informe de análisis

La premisa principal que ha guiado el desarrollo de este documento de análisis, consiste en la búsqueda de la transmisión de una imagen fiel y objetiva del sentido que marcan los datos obtenidos. Para ello se han establecido una serie de objetivos, que han guiado el diseño de la

metodología de análisis, la posterior implementación de la misma y la ejecución final del propio informe:

- Desarrollo de una metodología de análisis eficaz, orientada al cumplimiento del principio de transmisión de una imagen fiel.
- Elaboración de herramientas e indicadores de análisis adecuados y relevantes, en torno a la cuestión objeto de análisis.
- Realización de una interpretación coherente e imparcial de los datos resultantes de tratar la información procedente de fuentes primarias y secundarias.

## **1.2. Metodología**

El informe que sigue se encuentra dividido en dos apartados, el primero hace referencia al análisis de los datos obtenidos a través de fuentes primarias. Dicha fuente ha consistido en la realización de un total de 10 cuestionarios a tutores del nivel de cinco años de Educación Infantil de un total de nueve centros de Educación Infantil y Primaria, el proceso de análisis se ha adaptado a la estructura del propio cuestionario con el objetivo de que la extracción y el análisis de datos siguieran la misma estructura ya establecida.

El cuestionario consta de cuatro apartados, comenzando por cuestiones generales y relativas a la práctica pedagógica objeto de análisis, continuando con la evaluación de la idoneidad de dicha práctica en el correcto desarrollo de las siguientes áreas del alumnado: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación.

El segundo apartado del informe corresponde al análisis de la información obtenida a través de fuentes secundarias, en la ya citada plataforma Séneca. Esta información corresponde a un total de 14 centros educativos y hace referencia a las calificaciones obtenidas por los alumnos de Educación Infantil en dos periodos lectivos, 2013/2014 y 2014/2015.



La relevancia de dichos periodos lectivos se debe a que, en el segundo de ellos, 2014/2015, se implementó el ABP, motivo por el cual el análisis de las posibles desviaciones producidas en las calificaciones obtenidas por los alumnos entre los dos cursos propicia el establecimiento de una comparativa de interés para el doctorando.

En la metodología de análisis de los datos procedentes de fuentes primarias y secundarias se ha seguido un proceso predeterminado y consistente en las siguientes fases:

- FASE 1. Volcado de información y extracción de datos.
- FASE 2. Tratamiento de la información y su conversión en datos numéricos válidos para el establecimiento de comparativas y su análisis cuantitativo.
- FASE 3. Realización de tablas y expresión gráfica de los datos numéricos más relevantes.
- FASE 4. Análisis y extracción de conclusiones.



## CAPÍTULO VII:

# ANÁLISIS CUESTIONARIOS TUTORES

### 1. Análisis “Práctica pedagógica”

En la siguiente tabla se recogen los resultados, expresados de manera porcentual, obtenidos mediante el análisis de diversos cuestionarios realizados a 10 tutores de distintos centros educativos. Tras el tratamiento de dicha información presentamos los siguientes datos:

“La práctica pedagógica: ...”	%	
	Desarrollo afectivo del alumnado	100
	Desarrollo intelectual del alumnado	100
Atiende al	Desarrollo moral del alumnado	80
	Desarrollo psicomotriz del alumnado	80
	Desarrollo social del alumnado	90
Se siente apoyado	En su proceso educativo	70
	Equipos de orientación educativa	40
Colabora el alumno con	Personal de atención educativa complementaria	30
	Personal docente	90
	Familias	90
Necesita el alumno de	Las tecnologías de la información y comunicación	90
	Respeto en las actividades del centro	80
Contribuye a crear un clima de	Libertad en las actividades del centro	60
	Participación en las actividades del centro	90
	Tolerancia en las actividades del centro	50
Conoce gracias a la Propuesta Pedagógica	Actividades de dirección	20
	Actividades de gestión	30
	Actividades docentes	90
Dirige entre compañeros	Aprendizajes	90
Le ayudará a la elección de	Áreas, materias, o ámbitos	70
Es evaluado por	Procesos de aprendizaje	90
Experimenta	Procesos de enseñanza	90
Fomenta en	Alumnado valores de ciudadanía democrática	90
Hará	A las familias partícipes de sus aprendizajes	90
Investiga	Sobre el tema en cuestión	90
Mejora	Procesos de enseñanza	80
Disfruta de	Actividades complementarias	90

Tabla 1. Resultados porcentuales del apartado “La Práctica Pedagógica:...”.

Los datos de la tabla se encuentran expresados de manera porcentual, de tal forma que nos permiten analizar qué porcentaje del total de los entrevistados ha señalado cada uno de los ítems que plantea el entrevistador.

Todas las cuestiones planteadas en este primer apartado del cuestionario, se encuentran relacionadas con la evaluación por parte de los tutores de los resultados que se obtienen a través de la implementación del ABP. Por lo que la respuesta se realiza en positivo.

A la vista de los resultados obtenidos, en líneas generales, se observa que la inmensa mayoría de las situaciones planteadas han sido señaladas de forma positiva por los tutores entrevistados. Hecho que indica que la práctica pedagógica implementada se muestra eficaz en el cumplimiento de práctica totalidad de los ítems señalados por el entrevistador.

De las 27 situaciones planteadas por el entrevistador, los tutores han indicado que esta nueva metodología favorece su cumplimiento en los siguientes términos:

- El **100%** de los entrevistados consideran que el ABP atiende al desarrollo afectivo del alumnado, así como al desarrollo intelectual.
- El **90%** de los entrevistados indican que:
  - El ABP atiende al desarrollo social del alumnado.
  - Facilita que el alumno colabore con: el personal docente y familias.
  - Los alumnos necesitan de las tecnologías de la información y comunicación.
  - Contribuye a crear un clima de participación en las actividades del centro.
  - Gracias a la propuesta pedagógica al alumno conoce las actividades docentes.
  - Dicha práctica dirige el aprendizaje entre compañeros.

- El alumno es evaluado por procesos de aprendizaje.
  - Experimenta procesos de enseñanza.
  - Fomenta en el alumnado valores de ciudadanía democrática.
  - Hará a las familias partícipes de sus aprendizajes.
  - La práctica pedagógica propicia que el alumnado investigue sobre el tema objeto de estudio.
  - El alumnado disfruta de las actividades complementarias.
- El **80%** indica que el ABP atiende al desarrollo moral y social del alumnado, contribuye a crear un clima de respeto en las actividades del centro educativo y mejora los procesos de enseñanza.
  - El **70%** considera que el alumno se siente apoyado en su proceso educativo y que en el futuro le ayudará a la elección de áreas, materias o ámbitos.
  - El **60%** considera que el ABP contribuye a crear un clima de libertad en las actividades del centro.
  - El **50%** considera que el ABP contribuye a crear un clima de tolerancia en las actividades del centro.
  - El **40%** considera que el ABP propicia que el alumno colabore con los equipos de orientación educativa.
  - El **30%** indica que el ABP propicia que el alumno colabore con el personal de atención educativa complementaria y que gracias a esta propuesta pedagógica conoce las actividades de gestión.
  - Sólo el **20%** han indicado que el ABP propicia que el alumno conozca las actividades de dirección.

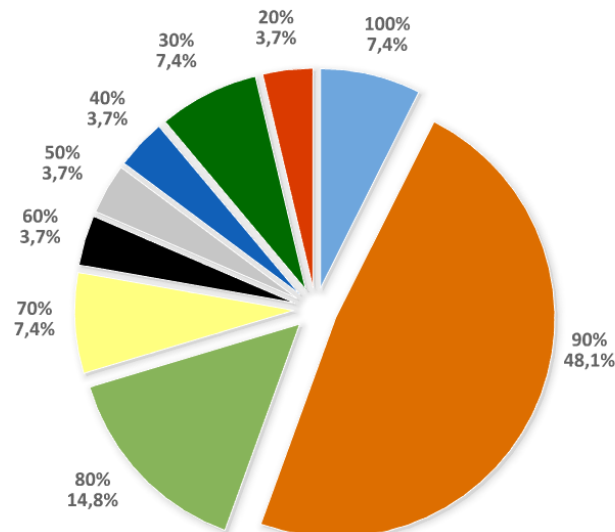


Gráfico 1. Porcentaje sobre el total de preguntas, que representa cada uno de los resultados.

La totalidad de los entrevistados, el 100%, han considerado que se cumplen el 7,4% los ítems planteados por el entrevistador; este porcentaje se corresponde con un total de dos cuestiones de las 27 planteadas.

Observamos claramente que el porcentaje que más se repite entre los resultados obtenidos es el 90%, es decir, el 90% de los tutores entrevistados han indicado que el ABP propicia el cumplimiento del 48,15 del total de las afirmaciones indicadas por el entrevistador; este porcentaje se corresponde con 13 preguntas de un total de 27.

El 80% de los entrevistados considera que, del total de ítems planteados, el 14,8% se cumple satisfactoriamente, este porcentaje se corresponde con 4 preguntas de 27.

Como hecho destacable podemos distinguir los siguientes ítems, debido a que han sido señalados por menos del 50% de los entrevistados:

"La práctica pedagógica: ..."		%
Colabora el alumno con	Equipos de orientación educativa	40
	Personal de atención educativa complementaria	30
Conoce gracias a la Propuesta Pedagógica	Actividades de dirección	20
	Actividades de gestión	30

Tabla 2. Ítems seleccionados por el 50% de los encuestados en "La Práctica Pedagógica:...".

En el lado opuesto se encuentran el resto el resto de cuestiones planteadas, que suman un total de 23 ítems, y han sido señalados al menos por el 50% de los entrevistados como aptitudes y capacidades que se fomentan en los alumnos a través de la implementación del ABP.

"La práctica pedagógica: ..."		%	
	Desarrollo afectivo del alumnado	100	
	Desarrollo intelectual del alumnado	100	
Atiende al	Desarrollo moral del alumnado	80	
	Desarrollo psicomotriz del alumnado	80	
	Desarrollo social del alumnado	90	
	Se siente apoyado	En su proceso educativo	70
	Colabora el alumno con	Personal docente	90
Familias		90	
Necesita el alumno de	Las tecnologías de la información y comunicación	90	
	Contribuye a crear un clima de	Respeto en las actividades del centro	80
Libertad en las actividades del centro		60	
Participación en las actividades del centro		90	
Tolerancia en las actividades del centro		50	
Conoce gracias a la Propuesta Pedagógica	Actividades docentes	90	
	Dirige entre compañeros	Aprendizajes	90
Le ayudará a la elección de	Áreas, materias, o ámbitos	70	
	Es evaluado por	Procesos de aprendizaje	90
Experimenta		Procesos de enseñanza	90
Fomenta en	Alumnado valores de ciudadanía democrática	90	
	Hará	A las familias partícipes de sus aprendizajes	90
Investiga	Sobre el tema en cuestión	90	
Mejora	Procesos de enseñanza	80	
Disfruta de	Actividades complementarias	90	

Tabla 3. Ítems seleccionados por el 50% o más de los encuestados en "La Práctica Pedagógica:...".

## 2. Análisis “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”

Este segundo bloque del cuestionario se centra en el análisis del conocimiento que los alumnos tienen de sí mismos y su autonomía personal, entre las cuestiones que se plantean en esta área se incluye la valoración de aspectos como:

- El conocimiento que los alumnos tienen de su cuerpo y la imagen de sí mismos.
- Control de sus extremidades, cabeza, tronco, espalda, brazos, etc.
- Capacidad para satisfacer sus necesidades de forma autónoma.
- Hábitos relacionados con la higiene y la alimentación.
- Capacidad para identificar sus sensaciones y necesidades físicas.

En las siguientes tres áreas de análisis la metodología del cuestionario es distinta. En estos apartados se plantea una cuestión, que se relaciona a su vez con distintas afirmaciones. Los tutores y tutoras deben valorar el nivel de cumplimiento por parte de sus alumnos de estas afirmaciones, en base a la siguiente escala propuesta por el entrevistador: *excelente*, *bueno*, *adecuado*, *regular* y *poco*.

En este bloque, el cuestionario consta de un total de 13 preguntas, cada una de ellas con diferentes opciones a valorar en función a la escala prevista por el entrevistador. Los resultados obtenidos son:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
111	219	48	5	2	15

Tabla 4. Calificaciones del cuestionario “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”.

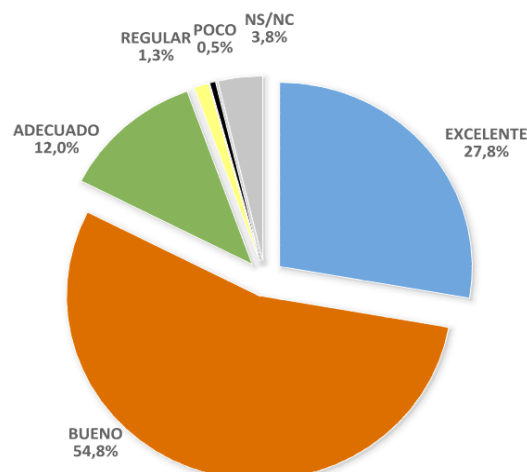


Gráfico 2. Porcentaje de calificaciones del cuestionario “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”.



Del total de cuestiones planteadas en este apartado más de la mitad han sido valoradas con un *bueno* por parte de los tutores, un 54,8%; seguido de un 27,8% que ha obtenido una calificación de *excelente*.

A la vista de los resultados, la valoración mayoritaria a las cuestiones planteadas en relación al nivel de conocimiento de sí mismos y el nivel de autonomía personal del que disponen los alumnos con los que se implementa el ABP es *bueno*, tal como lo indican los tutores y tutoras entrevistados.

Del total de cuestiones planteadas, las que han contado con una mejor valoración son las siguientes:

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>1.- Conocer y explorar su cuerpo, identificando algunos de sus segmentos y elementos, adquiriendo progresivamente una imagen ajustada de sí mismo.</b>					
Conoce las principales partes del cuerpo: (cabeza, tronco (tronco, espalda, pecho...), extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie).	70	30	0	0	0
Reconoce las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)	70	30	0	0	0
Identifica las articulaciones del cuerpo: codo, rodilla y cintura.	60	40	0	0	0
<b>5.- Desarrollar progresivamente la lateralidad de su propio cuerpo, siendo capaz de interpretar nociones direccionales con el mismo.</b>					
Conoce las partes principales del cuerpo: (cabeza, tronco: pecho, espalda, cintura, extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie)	80	20	0	0	0
Identifica las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)	80	20	0	0	0
Reconoce las partes principales de las extremidades: Superiores (hombro, codo, muñeca, mano y dedos) e Inferiores (muslo, rodilla, tobillo, pie, dedos y talón.)	50	40	10	0	0
Percibe los cambios físicos propios y de los demás con el paso del tiempo.	30	70	10	0	0
Experimenta la noción de derecha en relación al propio cuerpo.	0	40	40	10	0
Conoce las nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (derecha-izquierda...)	10	40	40	10	0

Tabla 5. Ítems con mejor valoración del cuestionario "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal".

En la tabla anterior podemos observar los datos expresados de manera porcentual, de manera que nos permitan ver qué preguntas han sido mejor valoradas por el total de los tutores entrevistados.

De esta forma podemos ver que en la primera cuestión un 70% de los encuestados han calificado como *excelente* el conocimiento que los alumnos tienen de sus principales partes del cuerpo (cabeza, tronco, espalda...); igual resultado se ha obtenido en el caso de la identificación de las principales partes de la cabeza (ojos cejas, nariz...).

La segunda cuestión que ha obtenido una valoración especialmente relevante, ha sido la relativa a la capacidad de los alumnos para desarrollar progresivamente la lateralidad de su propio cuerpo, siendo capaz de interpretar nociones direccionales con el mismo. En este caso el 80% de los entrevistados han calificado de *excelente* la capacidad de los alumnos para conocer las principales partes de su cuerpo (cabeza, tronco, pecho...); así como, la capacidad para identificar las partes principales de su cabeza.

En ambas cuestiones se ha planteado una pregunta muy similar y en los dos casos ha sido valorada de manera muy positiva por la inmensa mayoría de los entrevistados. Por lo que atendiendo al sentido de las respuestas que se proporcionan en sendas preguntas, podríamos afirmar que el conjunto de tutores entrevistados valora como *excelente* la idoneidad de la práctica pedagógica objeto de análisis en lo relativo a la capacidad de los alumnos para reconocer su propio cuerpo, así como distinguir sus extremidades.

Por otra parte, resulta interesante prestar atención a las cuestiones que han obtenido peor valoración por la mayoría de los tutores entrevistados.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>9.- Continuar la adquisición de hábitos relacionados con la higiene y la alimentación.</b>					
Realiza hábitos saludables (cepillarse los dientes, peinarse, lavarse las manos y la cara, limpiarse la nariz, poner la mano al toser, vestirse y desvestirse, ir al baño, limpiarse y tirar de la cadena, etc.)	0	60	30	0	0

Desempeña hábitos adecuados para mantener una alimentación sana (respetar el horario de comida, tomar alimentos sanos, conocer el efecto de alimentos saludables y no saludables, desayuno sano...)	0	70	20	0	0
Desempeña acciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás (respetar el horario de descanso, conocer las consecuencias del descanso adecuado y de la falta de descanso, etc.)	0	40	50	0	0
Seguridad personal (poner cinturón, no tocar enchufes, cristales rotos...)	0	70	20	0	0
Cuidado y orden en el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado...)	10	60	10	10	10
<b>11.- Ser capaz de planificar y secuenciar la propia acción para resolver problemas de la vida cotidiana.</b>					
Posee habilidades para la interacción y la colaboración.	10	60	10	0	10

Tabla 6. Ítems con peor valoración del cuestionario "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal".

En la tabla superior se observan las dos preguntas que han obtenido peor calificación. Estos dos casos son los únicos donde los tutores han proporcionado una calificación de *poco*.

La primera de las cuestiones que ha tenido una valoración de *poco* se corresponde con la evaluación de los hábitos relacionados con la higiene y la alimentación, más concretamente, en lo relativo al "Cuidado y orden en el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado...)". En este caso, aunque un 10% haya indicado *excelente* y un 60% *bueno*, un 10% de los entrevistados han proporcionado una puntuación de *adecuado*, 10% *regular* y un 10% *poco*.

En segundo lugar, encontramos la cuestión número 11, relativa a valorar las bondades de la Práctica pedagógica en torno a que el alumno sea capaz de planificar y secuenciar su propia acción para resolver problemas en la vida cotidiana. En concreto la afirmación a la que había que proporcionar valoración es la siguiente: "Posee habilidades para la interacción y la colaboración", los resultados al respecto de esta cuestión se reparten entre la escala de valoración de la siguiente forma: tan solo un 10% la califican de *excelente*, un notable 60% como *bueno*, un 10% como *adecuado* y otro 10% como *poco*.

Si analizamos los datos en mayor profundidad con el objetivo de clarificar el sentido de las respuestas de los tutores entrevistados, podríamos hacer una distinción entre las preguntas que se encuentran orientadas a la evaluación del conocimiento de sí mismos de los alumnos y las que están relacionadas más directamente con su autonomía personal. En el primer grupo incluiríamos las siguientes preguntas:

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>1.- Conocer y explorar su cuerpo, identificando algunos de sus segmentos y elementos, adquiriendo progresivamente una imagen ajustada de sí mismo.</b>					
Conoce las principales partes del cuerpo: (cabeza, tronco (tronco, espalda, pecho...), extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie).	70	30	0	0	0
Reconoce las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)	70	30	0	0	0
Identifica las articulaciones del cuerpo: codo, rodilla y cintura.	60	40	0	0	0
<b>2.- Distinguir semejanzas y diferencias entre las características y cualidades de su propio cuerpo y el de los demás, aceptándolas, valorándolas y evitando cualquier actitud discriminatoria por razón de estas diferencias.</b>					
Percibe los cambios físicos propios y de los demás con el paso del tiempo.	30	70	0	0	0
Valora y respeta las características físicas propias y de los demás (sexo, color del pelo, color de los ojos...).	40	60	0	0	0
Percibe las sensaciones y sentimientos propios y de los demás (triste, enfadado, contento, etc.)	60	40	0	0	0
Acepta y respeta las personas pertenecientes a diferentes razas y formas de vida.	0	80	20	0	0

Tabla 7. Ítems orientados al conocimiento de sí mismo.

Como podemos observar en la Tabla 7, en la pregunta número 1 en la que se hace referencia a la capacidad de los alumnos para conocer y explorar su propio cuerpo, la mayoría de los tutores la han calificado de manera *excelente*, seguida de una valoración, en menor cuantía, de *bueno*.

En la pregunta número dos podemos observar una mayor distribución en los datos, en las cuatro cuestiones que se plantean los tutores en su mayoría proporcionan una valoración de *bueno* a la capacidad de los alumnos para distinguir semejanzas y diferencias entre sus características, su propio cuerpo y el de los demás.

Por otra parte, evaluamos las respuestas proporcionadas por los tutores en relación a las cuestiones planteadas con el objeto de analizar la contribución de la metodología a la mejora de la autonomía personal de los alumnos.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>3.- Conocer e identificar la existencia de otras personas dentro de nuestro entorno y fuera de él pertenecientes a otras razas que poseen diversos rasgos físicos y que tienen distintas formas de vida, hábitos y algunas costumbres diferentes a las nuestras.</b>					
Accepta y respeta las personas pertenecientes a diferentes razas y formas de vida.	10	70	20	0	0
Conoce las normas de relación y convivencia en los diferentes contextos.	0	80	20	0	0
<b>4.- Aumentar el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa en la resolución de problemas de la vida cotidiana y desarrollar estrategias para satisfacer de forma progresivamente autónoma sus necesidades básicas.</b>					
Se Desplaza (hacia delante, hacia atrás, de puntillas, de talón, subir, bajar escaleras alternando los pies, etc.)	60	40	0	0	0
Salta (con los pies juntos, cuatro o cinco veces con un solo pie, desde 3 escalones, con los pies juntos encima de un elástico, etc.)	50	50	0	0	0
Mantiene el equilibrio (sobre una línea pintada en el suelo, sobre un banco en posición horizontal, de pie con los ojos cerrados, de puntillas, etc.)	30	50	20	0	0
Posee la coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.	10	70	20	0	0
<b>5.- Desarrollar progresivamente la lateralidad de su propio cuerpo, siendo capaz de interpretar nociones direccionales con el mismo.</b>					
Conoce las partes principales del cuerpo: (cabeza, tronco: pecho, espalda, cintura, extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie)	80	20	0	0	0
Identifica las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)	80	20	0	0	0
Reconoce las partes principales de las extremidades: Superiores (hombro, codo, muñeca, mano y dedos) e Inferiores (muslo, rodilla, tobillo, pie, dedos y talón.)	50	40	10	0	0
Percibe los cambios físicos propios y de los demás con el paso del tiempo.	30	70	10	0	0

Experimenta la noción de derecha en relación al propio cuerpo.	0	40	40	10	0
Conoce las nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (derecha-izquierda...)	10	40	40	10	0

**6.- Conocer y utilizar coordinadamente sus posibilidades motrices y posturales, adaptándolas a las diversas actividades cotidianas, lúdicas y de expresión.**

Adquiere la coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.	10	80	10	0	0
Posee habilidades manipulativas de carácter fino (recortar, picar, dibujar, modelar, etc., utilizando correctamente los utensilios.	40	50	10	0	0
Desarrolla actividades cotidianas (recoger y ordenar los juguetes, poner y quitar materiales que se usan, poner y quitar la mesa, vestirse y desvestirse, abrochar y desabrochar la ropa, colgar su ropa, etc.)	40	60	0	0	0

**7.- Identificar los sentimientos, emociones, deseos y necesidades propias y los de los demás, desarrollando una actitud comunicativa.**

Identifica los sentimientos, emociones, deseos y necesidades propios y de los demás.	40	50	0	0	0
--	----	----	---	---	---

**8.- Afianzar la coordinación óculo-manual necesaria para las habilidades motrices de carácter fino.**

Posee la coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.	0	90	0	0	0
Adquiere habilidades manipulativas de carácter fino (recortar, picar, dibujar, modelar, etc.) utilizando correctamente los utensilios.	30	60	0	0	0
Posee nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (derecha-izquierda...)	0	30	40	10	0

**9.- Continuar la adquisición de hábitos relacionados con la higiene y la alimentación.**

Realiza hábitos saludables (cepillarse los dientes, peinarse, lavarse las manos y la cara, limpiarse la nariz, poner la mano al toser, vestirse y desvestirse, ir al baño, limpiarse y tirar de la cadena, etc.)	0	60	30	0	0
Desempeña hábitos adecuados para mantener una alimentación sana (respetar el horario de comida, tomar alimentos sanos, conocer el efecto de alimentos saludables y no saludables, desayuno sano...)	0	70	20	0	0
Desempeña acciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás (respetar el horario de descanso, conocer las consecuencias del descanso adecuado y de la falta de descanso, etc.)	0	40	50	0	0

Seguridad personal (poner cinturón, no tocar enchufes, cristales rotos...)	0	70	20	0	0
Cuidado y orden en el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado...)	10	60	10	10	10
<b>10.- Identificar y localizar los sentidos, utilizándolos para percibir las distintas sensaciones corporales y descubrir las cualidades y propiedades de los objetos.</b>					
Identifica los sentidos y su función.	10	80	0	0	0
<b>11.- Ser capaz de planificar y secuenciar la propia acción para resolver problemas de la vida cotidiana.</b>					
Posee habilidades para la interacción y la colaboración.	10	60	10	0	10
<b>12.- Participar y contribuir, dentro de sus posibilidades, en el mantenimiento del orden y de la limpieza de su clase y de su casa, colaborando y buscando ayuda si fuese necesario.</b>					
Realiza actividades cotidianas (recoger y ordenar los juguetes, poner y quitar materiales que se usan, poner y quitar la mesa, vestirse y desvestirse, abrochar y desabrochar la ropa, colgar su ropa, etc.)	10	70	10	0	0
Cuida y ordena el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado...)	10	60	20	0	0
<b>13.- Identificar las sensaciones y percepciones del propio cuerpo de forma que le permitan controlar sus necesidades básicas, utilizando los sentidos como medio para explorar su cuerpo y su entorno próximo.</b>					
Experimenta la noción de derecha en relación al propio cuerpo	0	40	50	10	0
Utiliza los sentidos: Sensaciones (calor, suavidad, dureza...) y Percepciones (olor, sabor, textura, sonido...)	30	70	0	0	0
Percibe necesidades básicas del propio cuerpo (hambre, sed, necesidad de evacuar, etc.)	60	30	0	0	0
Percibe sentimientos y emociones propios y de los demás (triste, enfadado, contento, etc.)	50	50	0	0	0
Valora y respeta las características físicas propias y de los demás (sexo, color del pelo, color de los ojos...).	20	70	0	0	0

Tabla 8. Ítems orientados a la autonomía personal.

Si aplicamos el criterio de filtrar por las valoraciones que hayan indicado más del 50% de los entrevistados, obtendremos los siguientes resultados con una valoración de *excelente*:

- Pregunta 4: “Se desplaza (hacia delante, hacia atrás, de puntillas, ...)”
- Pregunta 5:

- “Conoce las partes principales del cuerpo: (cabeza, tronco: pecho, espalda, cintura, extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie)”
- “Identifica las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)”
- Pregunta 13: “Percibe necesidades básicas del propio cuerpo (hambre, sed, necesidad de evacuar, etc.)”

### 3. Análisis “Conocimiento del entorno”

Continuamos analizando el apartado relativo a la evaluación del conocimiento del entorno del alumnado. Esta parte del cuestionario consta de un total de 19 preguntas.

A lo largo de este apartado el entrevistador se centra en el análisis de aspectos relativos a la capacidad de los alumnos para ubicarse en el espacio y respecto a otras personas u objetos, análisis de sus nociones cuantitativas y sus modificaciones, identificar diferentes formas, realizar cálculos básicos, etc.

En base a la información proporcionada por los tutores entrevistados, en esta área podemos observar y analizar los siguientes resultados:

Conocimiento del entorno					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
278	362	69	3	1	7

Tabla 9. Calificaciones del cuestionario “Conocimiento del entorno”.

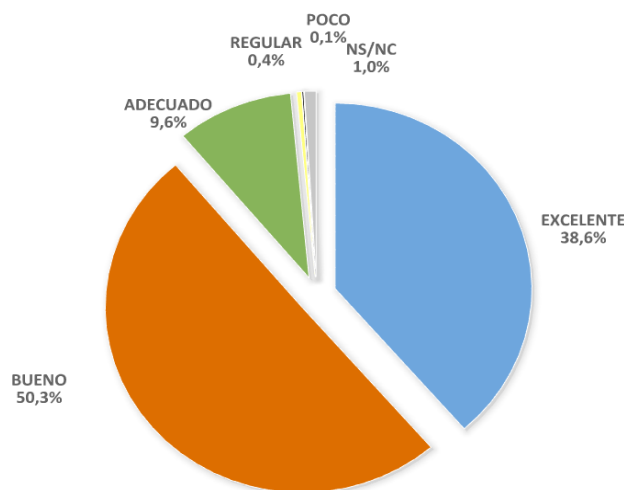


Gráfico 3. Porcentaje de calificaciones del cuestionario “Conocimiento del entorno”.



Un 50,3% de las respuestas han obtenido una valoración de *bueno*, el 38,6% han contado con una valoración de *excelente* y un 9,6% de adecuado. El resto de valoraciones han obtenido una representación muy baja: *regular* 0,4% y 0,1% *poco*.

A la vista de estos datos, a grandes rasgos podemos indicar que los tutores entrevistados han valorado positivamente la contribución del ABP a la mejora del conocimiento del entorno de los alumnos de educación infantil.

Del total de respuestas posibles 720, si sumamos las que han sido calificadas como *excelente* y *bueno*, obtenemos que los tutores han considerado conveniente proporcionar estas valoraciones positivas a 640 respuestas; esto supone que el 88,9% de las respuestas facilitadas en este apartado han sido de *excelente* o *bueno*.

Si seleccionamos las respuestas con una mejor valoración nos encontramos con la siguiente tabla:

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>1.- Identificar y reconocer los cardinales, controlando la direccionalidad de su grafía y asociando el número con la cantidad.</b>					
Realiza el doble de un número (0-9)	10	40	40	10	0
Escribe y lee del 0 al 9	60	30	0	0	0
Asocia el cardinal con la cantidad (0-9)	70	30	0	0	0
Ordena de menor a mayor y a la inversa (0-9)	60	30	10	0	0
Conoce el posterior y el anterior (0-9)	50	40	10	0	0
Conoce los ordinales: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y último	20	50	30	0	0
Suma gráfica oral (0-9)	10	80	10	0	0
Resta gráfica oral (0-9)	0	70	30	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	20	70	10	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	10	50	40	0	0

### 3.- Aplicar modificaciones cuantitativas en colecciones de elementos, prestando atención al proceso y a los resultados obtenidos.

Utiliza cuantificadores: mucho-poco, más que y lleno-vacío.	70	30	0	0	0
Realiza seriaciones de dos elementos alternos con modelo (color y tamaño)	60	40	0	0	0
Realiza seriaciones de 2 o 3 elementos combinando forma, tamaño y color	70	30	0	0	0
Continúa una cenefa	30	70	0	0	0
Utiliza cuantificadores: mucho-poco, uno-varios, lleno-vacío, más que, menos que, mitad, ninguno-varios y tantos como.	40	60	0	0	0
Forma grupos verbalmente	10	80	10	0	0
Utiliza cuantificadores: todo-nada, mucho-poco, más que-menos que, ninguno-varios, lleno-vacío igual que, mayor-menor.	40	50	0	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	20	70	10	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	10	60	10	0	0
Continúa una cenefa, unir puntos...	30	70	0	0	0

### 4.- Identificar y reconocer las formas planas estudiadas

Discrimina formas y figuras	60	40	0	0	0
Reconoce y dibuja formas planas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo y óvalo	40	60	0	0	0
Identifica algunos cuerpos geométricos: esfera y cubo	0	70	20	0	0
Reconoce y dibuja curvas abiertas y cerradas	30	60	10	0	0

### 7.- Agrupar objetos por sus cualidades y propiedades

Agrupar objetos por sus propiedades	50	50	0	0	0
Conoce las propiedades de los objetos: color, forma y tamaño, ligero-pesado, recto-curvo, rápido-lento, frío-caliente, liso-rugoso, duro-blando, simetría, textura, temperatura.	50	50	0	0	0
Utiliza medidas temporales: mucho rato-poco rato, ahora, luego, antes, después, rápido-lento, día-noche y semana	60	30	10	0	0

### 9.- Observar los cambios que se producen en el medio natural con la llegada de las diferentes estaciones, constatando la influencia del tiempo atmosférico en la forma de organizarse la vida de las personas, y observando y manipulando los diversos objetos relacionados con el vestido propio de cada estación.

Conoce objetos presentes en el entorno natural y social: piedra, productos, algunas herramientas...	30	50	10	0	0
Utiliza objetos de uso cotidiano relacionados con el aseo, el vestido y la alimentación. Su uso adecuado y convencional	60	30	0	0	0
Percibe atributos sensoriales de los objetos: color, tamaño, sabor, sonido, plasticidad y dureza	40	50	10	0	0
Identifica los elementos del entorno natural (animales, árboles...)	80	20	0	0	0
Distingue los animales: conocimiento (hábitat: desierto (selva, zonas polares...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado.	30	70	0	0	0

Conoce las plantas: conocimiento, respeto y cuidado.	50	40	10	0	0
Conoce el Ciclo vital: animales y plantas (del nacimiento a la muerte)	30	60	0	10	0
Percibe los fenómenos atmosféricos del medio natural: lluvia, viento, día, noche, estaciones...	60	40	0	0	0
Percibe las modificaciones de la naturaleza con el paso del tiempo	40	60	0	0	0
Participa en el entorno natural	40	60	0	0	0
Respeto las acciones del hombre sobre el clima: la contaminación, separación de desechos...	10	80	10	0	0
Distingue alimentos propios de otoño (carnoso y seco), navidad, semana santa y verano.	50	40	10	0	0
Conoce prendas de vestir en función de la época del año.	70	30	0	0	0
Relaciona el tiempo con distintas actividades relevantes de la vida social (verano-vacaciones, fiesta-no escuela, laboral-escuela, invierno-navidad...)	30	60	10	0	0
<b>12.- Aceptar la propia situación familiar, desarrollando actitudes de afecto y respeto hacia los miembros de su familia, valorando y asimilando sus normas de convivencia</b>					
Conoce la Familia: sus miembros, relaciones de parentesco (padre/madre, hijo/a, abuelo/a...), funciones, tipos de estructura familiar, lugar que ocupa en su familia...	60	40	0	0	0
<b>13.- Conocer las características de su vivienda y de su entorno más próximo (barrio, calle...), sus espacios y funciones.</b>					
Identifica los tipos de viviendas (casa, edificio, mobiliario), dependencias, funciones, objetos...	40	50	10	0	0
Identifica su propio entorno (calle, barrio...)	40	40	20	0	0
Conoce los elementos propios de su entorno: farolas, bancos, papeleras, calles, plazas, aceras...	50	50	0	0	0
Conoce establecimientos relacionados con el consumo (panadería, pescadería, carnicería, frutería...)	60	30	10	0	0
Identifica tipos de paisaje: campo, mar y montaña	30	60	10	0	0
<b>14.- Conocer y valorar algunas profesiones cercanas a ellos: policía, bombero/a, jardinero/a...</b>					
Reconoce profesiones cercanas al niño/a: policía, médico/a, maestro/a...	70	20	10	0	0
<b>18.- Acercarse a diferentes culturas, valorando y apreciando la pluralidad cultural, conociendo diferentes formas de vida, distintas costumbres, tradiciones, fiestas, lenguas...</b>					
Conoce lugares para divertirse y aprender: teatro, cine, biblioteca...	40	40	20	0	0
Participa en cultura y habla andaluza	30	50	20	0	0
Participa en fiestas y costumbres de su localidad	70	30	0	0	0

Tabla 10. Ítems con mejor valoración del cuestionario "Conocimiento del entorno".

En la tabla superior se reflejan todas las preguntas a las que más de la mitad de los entrevistados han considerado proporcionar una valoración de *excelente*:

- La mejor valoración corresponde a la cuestión relativa a “Identifica los elementos del entorno natural (animales, árboles...)”, en este caso el 80% de los entrevistados han proporcionado una valoración de *excelente*.
- El 70% considera que la práctica pedagógica propicia el cumplimiento de las siguientes afirmaciones, con una calificación de *excelente*:
  - Asocia el cardinal con la cantidad (0-9).
  - Utiliza cuantificadores: mucho-poco, más que y lleno-vacío.
  - Realiza seriaciones de 2 o 3 elementos combinando forma, tamaño y color.
  - Conoce prendas de vestir en función de la época del año.
  - Reconoce profesiones cercanas al niño/a: policía, médico/a, maestro/a...
  - Participa en fiestas y costumbres de su localidad.
- Las siguientes cuestiones han obtenido una calificación de *excelente* por un 60% de los entrevistados:
  - Escribe y lee del 0 al 9.
  - Ordena de menor a mayor y a la inversa (0-9).
  - Realiza seriaciones de dos elementos alternos con modelo (color y tamaño).
  - Discrimina formas y figuras.
  - Utiliza medidas temporales: mucho rato-poco rato, ahora, luego, antes, después, rápido-lento, día-noche y semana.

- Utiliza objetos de uso cotidiano relacionados con el aseo, el vestido y la alimentación. Su uso adecuado y convencional.
- Percibe los fenómenos atmosféricos del medio natural: lluvia, viento, día, noche, estaciones...
- Conoce la Familia: sus miembros, relaciones de parentesco (padre/madre, hijo/a, abuelo/a...), funciones, tipos de estructura familiar, lugar que ocupa en su familia....
- Conoce establecimientos relacionados con el consumo (panadería, pescadería, carnicería, frutería...)

Si centramos nuestro análisis en las preguntas que han obtenido las valoraciones más bajas, obtendríamos la tabla que sigue:

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>1.- Identificar y reconocer los cardinales, controlando la direccionalidad de su grafía y asociando el número con la cantidad.</b>					
Realiza el doble de un número (0-9)	10	40	40	10	0
Escribe y lee del 0 al 9	60	30	0	0	0
Asocia el cardinal con la cantidad (0-9)	70	30	0	0	0
Ordena de menor a mayor y a la inversa (0-9)	60	30	10	0	0
Conoce el posterior y el anterior (0-9)	50	40	10	0	0
Conoce los ordinales: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y último	20	50	30	0	0
Suma gráfica oral (0-9)	10	80	10	0	0
Resta gráfica oral (0-9)	0	70	30	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	20	70	10	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	10	50	40	0	0
<b>5.- Utilizar las formas de representación matemática para resolver problemas de la vida cotidiana.</b>					
Conoce medidas naturales de longitud: mano, pie, paso, tablillas y algunos objetos.	10	50	30	0	10
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	20	80	0	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	10	50	40	0	0

**9.- Observar los cambios que se producen en el medio natural con la llegada de las diferentes estaciones, constatando la influencia del tiempo atmosférico en la forma de organizarse la vida de las personas, y observando y manipulando los diversos objetos relacionados con el vestido propio de cada estación.**

Conoce objetos presentes en el entorno natural y social: piedra, productos, algunas herramientas...	30	50	10	0	0
Utiliza objetos de uso cotidiano relacionados con el aseo, el vestido y la alimentación. Su uso adecuado y convencional	60	30	0	0	0
Percibe atributos sensoriales de los objetos: color, tamaño, sabor, sonido, plasticidad y dureza	40	50	10	0	0
Identifica los elementos del entorno natural (animales, árboles...)	80	20	0	0	0
Distingue los animales: conocimiento (hábitat: desierto (selva, zonas polares...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado.	30	70	0	0	0
Conoce las plantas: conocimiento, respeto y cuidado.	50	40	10	0	0
Conoce el Ciclo vital: animales y plantas (del nacimiento a la muerte)	30	60	0	10	0
Percibe los fenómenos atmosféricos del medio natural: lluvia, viento, día, noche, estaciones...	60	40	0	0	0
Percibe las modificaciones de la naturaleza con el paso del tiempo	40	60	0	0	0
Participa en el entorno natural	40	60	0	0	0
Respeta las acciones del hombre sobre el clima: la contaminación, separación de desechos...	10	80	10	0	0
Distingue alimentos propios de otoño (carnoso y seco), navidad, semana santa y verano.	50	40	10	0	0
Conoce prendas de vestir en función de la época del año.	70	30	0	0	0
Relaciona el tiempo con distintas actividades relevantes de la vida social (verano-vacaciones, fiesta-escuela, laboral-escuela, invierno-navidad...)	30	60	10	0	0
<b>16.- Iniciarse en el uso de algunos instrumentos tecnológicos: ordenador, televisión, DVD, reproductores musicales, videojuegos...</b>					
Usa el ordenador para realizar diferentes actividades interactivas como identificar diferentes formas...	20	60	10	10	0

Tabla 11. Ítems con peor valoración del cuestionario "Conocimiento del entorno".

En primer lugar, cabe resaltar la reducida cantidad de preguntas que han obtenido una valoración de *regular* y *poco*:

- El 0,4% del total de preguntas que han contado con una valoración de *regular* se corresponden con las siguientes:
  - Realiza el doble de un número (0-9)
  - Conoce el Ciclo vital: animales y plantas (del nacimiento a la muerte)
  - Usa el ordenador para realizar diferentes actividades interactivas como identificar diferentes formas...
  
- Tan solo en una pregunta ha obtenido una valoración de *poco*, esto representa un 0,1% del total de preguntas realizadas y la pregunta en cuestión es la siguiente:
  - Conoce medidas naturales de longitud: mano, pie, paso, tablillas y algunos objetos.

A la vista de los datos obtenidos en los cuestionarios en este apartado relativo a la idoneidad de la práctica pedagógica para la mejora del área de conocimiento del entorno por parte del alumnado, podemos indicar de forma clara que los tutores consideran que el ABP es *excelente o bueno* en el 88,9% de las cuestiones planteadas.

#### **4. Análisis “Lenguajes: comunicación y representación”**

En esta última parte, el cuestionario planteado se hace referencia a la capacidad de la práctica pedagógica para propiciar el desarrollo de los alumnos en el área relativa a Lenguajes: comunicación y la representación.

Principalmente en este apartado se abordan cuestiones relativas a la comunicación oral, a la capacidad para expresar sus sentimiento y emociones, etc. También se hace especial referencia a la capacidad de los alumnos en lo relativo a la expresión escrita: sílabas, copiar vocales, escribir y completar palabras y frases, etc.

En esta área los resultados obtenidos a través del cuestionario desarrollado son los que siguen:

<b>Lenguajes: comunicación y representación</b>					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
261	335	46	8	0	20

Tabla 12. Calificaciones del cuestionario "Lenguajes: Comunicación y Representación".

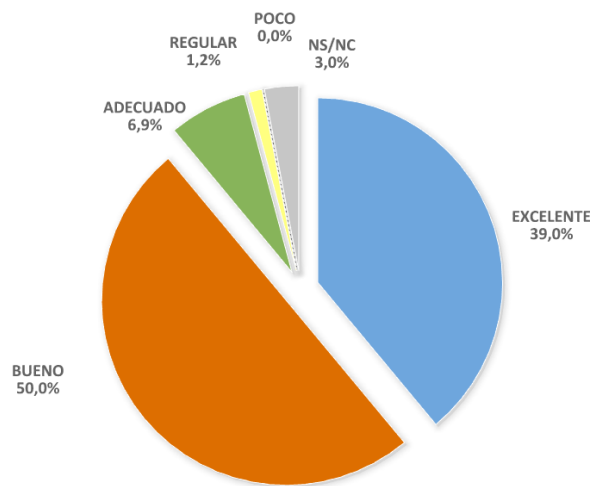


Gráfico 4. Porcentaje de calificaciones del cuestionario "Conocimiento del entorno".

En este caso, el dato más llamativo es la ausencia de valoraciones igual a *poco*. En cuanto a la valoración de *excelente* la han obtenido un 38,9% de las preguntas planteadas, *bueno* el 50%, 6,9% *adecuado* y 1,19% *regular*.

Un dato que consideramos merece la pena resaltar es la elevada cantidad de preguntas que no han obtenido respuesta, a las que los entrevistados no han proporcionado ninguna valoración, el total asciende a 20 preguntas y porcentualmente es de *ns/nc* 2,9%.

Por otra parte, se puede observar que la inmensa mayoría de las respuestas han obtenido una valoración de *excelente* o *bueno*, alcanzando un total de 596 que se corresponde con el 88,9% del total de las cuestiones planteadas.

Siguiendo con la misma metodología, conformamos una tabla con las preguntas que han obtenido mejor valoración en este bloque:

<b>EDUCACIÓN INFANTIL-LENGUAJE: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</b>	<b>EX.</b>	<b>BU.</b>	<b>AD.</b>	<b>RE.</b>	<b>PO.</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>

- 1.- Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más correcta, expresando ideas, sentimientos y deseos en conversaciones colectivas, adaptándose a las distintas**



<b>situaciones de comunicación y respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico.</b>					
Expresarse espontáneamente en situación lúdica	30	50	10	0	0
Utiliza pronombres y adjetivos a nivel oral	30	30	30	0	0
Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)	30	30	20	10	0
Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número	40	50	10	0	0
Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)	20	50	20	0	0
Utiliza más de una palabra para ir al baño	30	60	0	0	0
Utiliza las nociones de tiempo: ayer, hoy y mañana	20	50	10	10	0
Utiliza el plural	60	30	0	0	0
Utiliza para referirse a sí mismo: yo, mi, mío	30	70	0	0	0
Participa en conversaciones colectivas respetando las normas del intercambio lingüístico	30	60	0	10	0
Participa en juegos lingüísticos	30	50	20	0	0
Conoce su nombre y apellidos	50	50	0	0	0
Responde a preguntas: cómo, cuándo, dónde y por qué	30	70	0	0	0
Responde sí o no de forma adecuada	70	30	0	0	0
<b>2.- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</b>					
Percibe las posibilidades expresivas del cuerpo: el gesto, los movimientos, las expresiones faciales...	30	70	0	0	0
Es expresivo	30	70	0	0	0
Dramatiza y participa en el juego dramático.	50	50	0	0	0
Expresa sentimientos: alegría, miedo, tristeza... y emociones.	70	30	0	0	0
Imita y representa animales, personajes, objetos...	50	40	0	0	0
Combina palabras y gestos para decir alguna cosa	30	60	0	0	0
Explica sus experiencias, deseos...	50	30	10	0	0
Expresa mensajes orales: sentimientos, emociones, vivencias.	60	40	0	0	0
Comprende órdenes verbales (3 de 6)	10	80	0	0	0

---

**3.- Progresar en la expresión oral introduciendo en sus producciones variaciones morfológicas, utilizando las palabras del vocabulario y construyendo frases con una estructuración correcta. Progresar en el lenguaje oral produciendo sonidos, sílabas y palabras con soltura, para así poder acometer el lenguaje escrito con éxito.**

Comprende el vocabulario del curso	40	60	0	0	0
Denomina objetos presentados en láminas	20	80	0	0	0
Completa frases de su nivel (sujeto, verbo)	30	60	10	0	0
Forma frases de 3, 4 palabras	60	40	0	0	0
Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)	30	40	20	10	0
Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número	40	40	20	0	0
Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)	40	50	10	0	0

---

**4.- Valorar el lenguaje escrito como medio de información y comunicación, descubriendo e identificando sus instrumentos y elementos básicos.**

Copia vocales	80	20	0	0	0
Copia sílabas directas (p, s, m, t, c, n, l, d, r, j, b, v, f, g, ch, z, rr, ñ, y, gu, ll, qu, ce/ci, x, h, k, ge/gi)	60	40	0	0	0
Escribe palabras con sílabas directas	50	50	0	0	0
Completa palabras y frases	40	30	30	0	0
Utiliza instrumentos de la lengua escrita: libros, periódicos, carteles...	30	50	20	0	0

---

**6.- Acercarse a la literatura infantil comprendiendo, reproduciendo y recreando textos sencillos de cuentos clásicos y de poemas literarios, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.**

Comprende un cuento de su nivel (5 de 7 preguntas)	50	50	0	0	0
Interpreta cuentos, canciones, poesías...	50	50	0	0	0
Continúa un cuento con una frase	30	60	10	0	0
Escucha y comprende textos de tradición oral: cuentos, poesías, rimas, adivinanzas...	60	40	0	0	0
Recita algunos textos de carácter poético y de tradición cultural (trabalenguas, adivinanzas, canciones...)	50	50	0	0	0

---

**14.- Representar objetos, situaciones y personas a través de las distintas técnicas de la expresión plástica.**

Utiliza los elementos del lenguaje plástico: forma y color.	40	60	0	0	0
---	----	----	---	---	---

---

Utiliza los materiales plásticos. Específicos: (pincel, tijeras...), Inespecíficos: (hojas, semillas...)	60	40	0	0	0
Utiliza materiales de desecho: cartón, botellas de plástico...	40	50	10	0	0
Realiza técnicas plásticas básicas: dibujo, pintura, modelado, collage...	40	50	0	0	0
<b>17.- Reconocer e identificar los sonidos del propio cuerpo y los del entorno.</b>					
Distingue entre ruido y silencio.	60	40	0	0	0
Sonidos del entorno	60	40	0	0	0

Tabla 13. Ítems con mejor valoración del cuestionario "Lenguaje: Comunicación y Representación".

En la tabla superior se encuentran resaltadas las preguntas que han sido valoradas por más del 50% de los tutores entrevistados como *excelente*:

- Del total de preguntas planteadas, únicamente ha recibido una valoración de *excelente*, por el 80% de los entrevistados la siguiente: "Copia vocales".
- Un 70% de los entrevistados calificado como *excelente*: "Responde sí o no de forma adecuada".
- Las siguientes cuestiones han obtenido una valoración de *excelente* por el 60% de los tutores y tutoras entrevistados:
  - Utiliza el plural.
  - Expresa mensajes orales: sentimientos, emociones, vivencias.
  - Forma frases de 3, 4 palabras.
  - Copia sílabas directas (p, s, m, t, c, n, l, d, r, j, b, v, f, g, ch, z, rr, ñ, y, gu, ll, qu, ce/ci, x, h, k, ge/gi)
  - Escucha y comprende textos de tradición oral: cuentos, poesías, rimas, adivinanzas...
  - Utiliza los materiales plásticos: (Específicos: (pincel, tijeras...), Inespecíficos: (hojas, semillas...)
  - Distingue entre ruido y silencio.
  - Sonidos del entorno

En la siguiente tabla indicamos las preguntas que han obtenido una valoración menos favorable:

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>1.- Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más correcta, expresando ideas, sentimientos y deseos en conversaciones colectivas, adaptándose a las distintas situaciones de comunicación y respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico</b>					
Expresarse espontáneamente en situación lúdica	30	50	10	0	0
Utiliza pronombres y adjetivos a nivel oral	30	30	30	0	0
Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)	30	30	20	10	0
Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número	40	50	10	0	0
Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)	20	50	20	0	0
Utiliza más de una palabra para ir al baño	30	60	0	0	0
Utiliza las nociones de tiempo: ayer, hoy y mañana	20	50	10	10	0
Utiliza el plural	60	30	0	0	0
Utiliza para referirse a sí mismo: yo, mi, mío	30	70	0	0	0
Participa en conversaciones colectivas respetando las normas del intercambio lingüístico	30	60	0	10	0
Participa en juegos lingüísticos	30	50	20	0	0
Conoce su nombre y apellidos	50	50	0	0	0
Responde a preguntas: cómo, cuándo, dónde y por qué	30	70	0	0	0
Responde sí o no de forma adecuada	70	30	0	0	0
<b>3.- Progresar en la expresión oral introduciendo en sus producciones variaciones morfológicas, utilizando las palabras del vocabulario y construyendo frases con una estructuración correcta. Progresar en el lenguaje oral produciendo sonidos, sílabas y palabras con soltura, para así poder acometer el lenguaje escrito con éxito.</b>					
Comprende el vocabulario del curso	40	60	0	0	0
Denomina objetos presentados en láminas	20	80	0	0	0
Completa frases de su nivel (sujeto, verbo)	30	60	10	0	0
Forma frases de 3, 4 palabras	60	40	0	0	0
Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)	30	40	20	10	0
Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número	40	40	20	0	0
Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)	40	50	10	0	0

<b>5.- Leer, interpretar, ordenar y producir imágenes siguiendo una secuencia temporal, entrenándose así para la lectura, con una actitud de interés y disfrute.</b>					
Explica una historia a partir de 6 viñetas presentadas	20	70	10	0	0
Lee vocales y sílabas directas	40	50	10	0	0
Lee con imagen y texto	40	60	0	0	0
Lee vocales y consonantas	40	60	0	0	0
Lee sílabas directas (p, s, m, t, c, n, l, d, r, j, b, v, f, g, ch, rr, ñ, y, gue/gui, ll, que/qui, ce/ci, x, h, k, ge/gi)	30	60	10	0	0
Lee comprensivamente palabras y frases con sílabas	20	60	20	0	0
Realiza juegos de lectura (adivinanzas...)	50	40	0	10	0
Explica una historia a partir de 6 viñetas presentadas	20	70	10	0	0
<b>10.- Comprender los mensajes audiovisuales emitidos por algunos instrumentos tecnológicos (ordenador, televisión, DVD, reproductores musicales, videojuegos...), entendiendo la importancia y la necesidad de utilizarlos moderadamente.</b>					
Utiliza los instrumentos tecnológicos: ordenador, reproductores de imagen y sonido...	20	50	10	10	0
Disfruta con el lenguaje audiovisual: películas, dibujos animados...	40	40	10	0	0

Tabla 14. Ítems con peor valoración del cuestionario "Lenguaje: Comunicación y Representación".

En la tabla anterior hemos destacado los resultados correspondientes a la valoración *regular*, ya que en este apartado "Lenguajes: comunicación y representación" ninguna pregunta ha obtenido una valoración de *poco*.

En las respuestas correspondientes a la pregunta número 1, es donde podemos encontrar más cuestiones con una valoración igual a *regular*. En esta pregunta se aborda la cuestión del uso del lenguaje oral por parte del alumnado, expresando ideas, sentimientos y deseos en conversaciones colectivas, adaptándose a las distintas situaciones de comunicación y respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico. Los ítems que han contado con esta valoración son los que siguen:

- Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)
- Utiliza las nociones de tiempo: ayer, hoy y mañana.
- Participa en conversaciones colectivas respetando las normas del intercambio lingüístico.

Los ítems valorados como *regular* en el resto de las preguntas, son los que siguen:

- Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)
- Realiza juegos de lectura (adivanzas...)
- Utiliza los instrumentos tecnológicos: ordenador, reproductores de imagen y sonido...

En este último análisis de las cuestiones peor valoradas, consideramos conveniente destacar el hecho de que tres de los seis ítems peor valorados hacen referencia a la capacidad del alumnado para implementar en su lenguaje expresiones relativas a las nociones de tiempo.

## 5. Comparativa de las áreas analizadas

Pasamos a desarrollar un análisis de la totalidad de datos recogidos a través de los cuestionarios, con el objetivo de poder hacernos una idea generalizada del sentido de las respuestas proporcionadas por los tutores entrevistados.

En la siguiente tabla se presentan los datos totales resultantes de la sumatoria de las distintas valoraciones proporcionadas en las tres áreas de análisis, así como su porcentaje sobre el total de cuestiones planteadas:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
2. Conocimiento del entorno.
3. Lenguajes: comunicación y representación.

Datos tres áreas					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
650	916	163	16	3	42
36,3%	51,2%	9,1%	0,9%	0,2%	2,3%

Tabla 15. Núm. de sujetos por calificación (3 áreas).

A la vista de los datos recogidos en la tabla, en primer lugar, procede destacar las dos valoraciones que en mayor cuantía se han proporcionado *excelente* y *bueno*, con un 36,3% y un 51,2% respectivamente. Si sumamos las respuestas proporcionadas en estos dos sentidos, obtenemos un total de

1.566 que representa un 87,5% del total de las valoraciones proporcionadas por los tutores.

En tercer lugar, se encuentra el total de respuestas *adecuado*, con 163 y un 9,1%; si agregamos esta valoración de *adecuado* a las de *excelente* y *bueno* obtenemos un total de 1.729 respuestas que se corresponde con un porcentaje igual al 96,6%.

En cuanto al resto de valoraciones las respuestas aportadas son muy inferiores, representado la suma de todas ellas un 3,4% del total de respuestas proporcionadas.

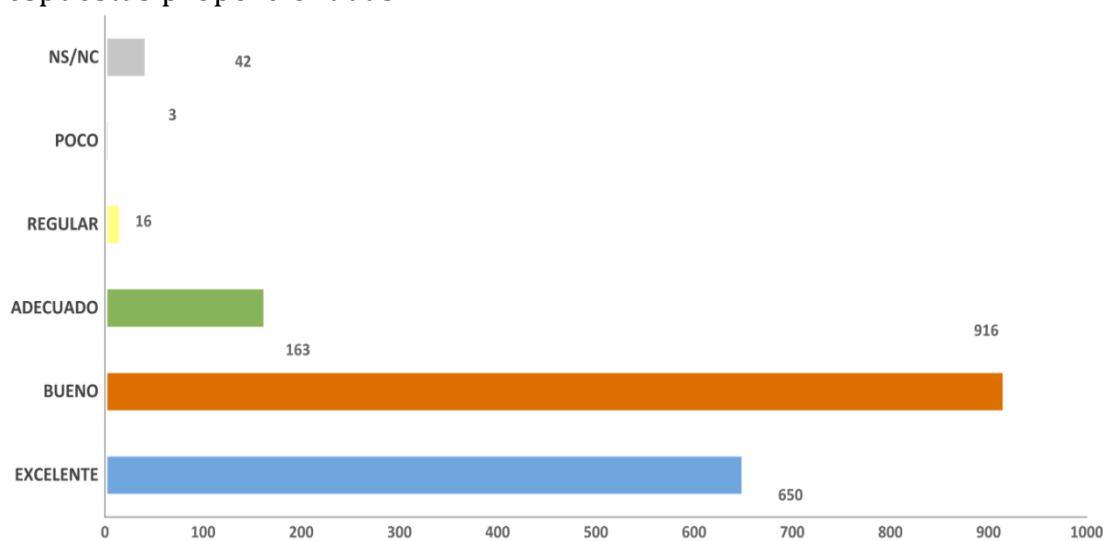


Gráfico 5. Total de respuestas proporcionadas a cada valoración.

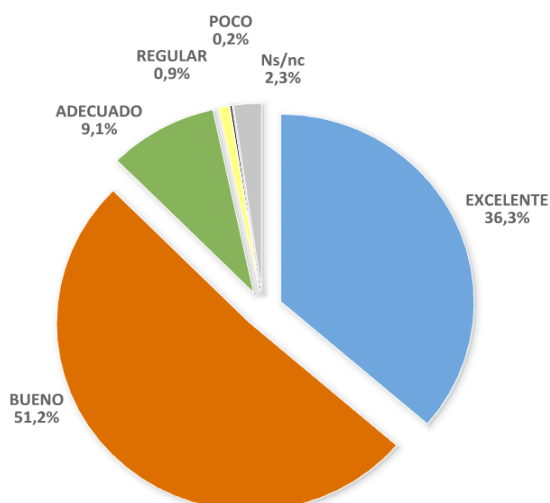


Gráfico 6. Porcentaje que representa el total de respuestas proporcionadas a cada valoración respecto al total.

Si comparamos los resultados obtenidos en cada uno de los tres apartados del cuestionario, podemos identificar cuál de ellos ha contado con una mejor valoración por parte de los tutores entrevistados:

<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
111	219	48	5	2	15
<b>Conocimiento del entorno</b>					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
278	362	69	3	1	7
<b>Lenguajes: comunicación y representación</b>					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
261	335	46	8	0	20

Tabla 16. Núm. de sujetos por calificación y por área.

A la vista de los datos observamos una prevalencia de la valoración *bueno* sobre el resto, en las tres áreas objeto de análisis, seguida por *excelente* y *adecuado*. En el siguiente gráfico se aprecia claramente esta prevalencia de las dos valoraciones, más positivas, sobre el resto.

En la representación gráfica se observa perfectamente que el punto de inflexión se marca entre la valoración de *bueno* y *adecuado*. Es entre estas dos valoraciones donde se produce una acusada caída de las valoraciones y en consecuencia una caída en su representación gráfica, que ya no remonta con el resto de valoraciones menos favorables.

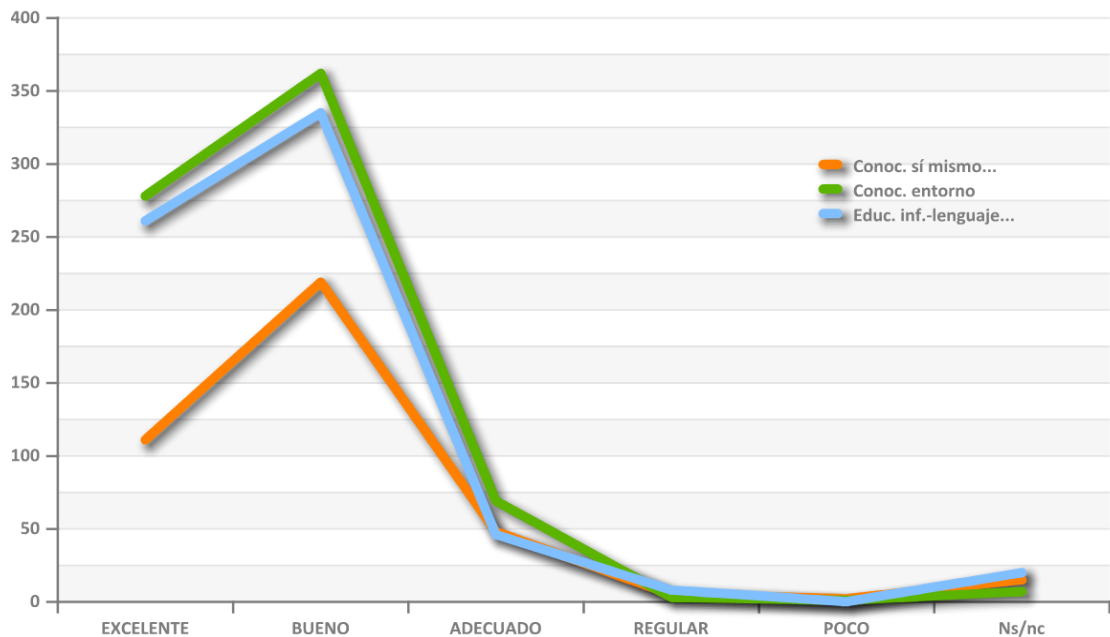


Gráfico 7. Distribución resultados entre las diferentes valoraciones.

Si nos detenemos en la línea verde correspondiente al área “Conocimiento del entorno”, podemos observar que se encuentra mejor



posicionada que el resto. Esto se produce porque esta área es la que mejores datos ha obtenido, debido a que la práctica totalidad de las valoraciones obtenidas se encuentra distribuida entre *excelente*, *bueno* y *adecuado*. Especialmente relevante es que esta área ha obtenido más valoraciones de *adecuado* que el resto de áreas.

Sin embargo, no podemos indicar firmemente que el área “Conocimiento del entorno” sea la que mejor valoración ha tenido, porque nos encontramos con el inconveniente de que en el cuestionario se han planteado una cantidad diferente de preguntas para cada área, por lo que los datos numéricos no son definitivos. En cambio, sí trasladamos estos datos a su valor porcentual, podemos valorar qué porcentaje sobre el total alcanza cada una de las valoraciones.

<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
27,8%	54,8%	12%	1,3%	0,5%	3,8%
<b>Conocimiento del entorno</b>					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
38,6%	50,3%	9,6%	0,4%	0,1%	1%
<b>Lenguajes: comunicación y representación</b>					
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Ns/nc</i>
39%	50%	6,9%	1,2%	0	3%

Tabla 17. Porcentaje de sujetos por calificación y por área.

A la vista de la Tabla 17, podemos indicar que el área en que más incidencia ha tenido la valoración de *bueno* es en el “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, en comparación con el resto de áreas, esta es donde el porcentaje que representa sobre el total es superior.

En el resto de áreas la valoración de *bueno*, aun siendo la que más representación tiene, cuenta con un porcentaje menor, debido a que en estas dos áreas la representación de la valoración de *excelente* es bastante superior al porcentaje que alcanza en la valoración de la primera área:

- *Excelente*: 27,8% “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”
- *Excelente*: 38,6% “Conocimiento del entorno”
- *Excelente*: 39,0% “Educación infantil-lenguaje: comunicación y representación”

Si aplicamos el criterio “Área de análisis con un porcentaje mayor de *excelente*”; debemos indicar que el área de los alumnos más beneficiada de la implementación de la práctica pedagógica objeto de análisis es la “Educación infantil-lenguaje: comunicación y representación”.

Si aplicamos un segundo criterio de valoración “Área de análisis con mejor valoración: sumatoria *excelente* y *bueno*”; de la sumatoria de estos dos datos obtenemos la siguiente tabla:

<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>			
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<b>Sumatorio</b>	<b>% sobre el total</b>
111	219	330	82,5%
<b>Conocimiento del entorno</b>			
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<b>Sumatorio</b>	<b>% sobre el total</b>
278	362	640	88,9%
<b>Lenguajes: comunicación y representación</b>			
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<b>Sumatorio</b>	<b>% sobre el total</b>
261	335	595	88,9%

Tabla 18. Cantidad de sujetos con *excelente* y *bueno* por área.

Observamos que este segundo criterio planteado no resulta definitivo, ya que el porcentaje sobre el total que representan estas dos valoraciones coincide en el “Conocimiento del entorno” y “Lenguajes: comunicación y representación”.

Podemos agregar las valoraciones correspondientes a *adecuado* y observar su incidencia sobre el total de las valoraciones obtenidas por cada área:

<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>				
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<b>Sumatorio</b>	<b>% sobre el total</b>
111	219	48	378	94,5%
<b>Conocimiento del entorno</b>				
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<b>Sumatorio</b>	<b>% sobre el total</b>
278	362	69	709	98,5%
<b>Lenguajes: comunicación y representación</b>				
<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Adecuado</i>	<b>Sumatorio</b>	<b>% sobre el total</b>
261	335	46	641	95,7%

Tabla 19. Cantidad de sujetos con *excelente*, *bueno* y *adecuado* (3 áreas).

A la vista de los resultados obtenidos, podemos indicar que el porcentaje que representa la suma de *excelente*, *bueno* y *sobre el total* de

respuestas planteadas, es superior en el caso de los resultados referentes a la evaluación del área “Conocimiento del entorno”. Este dato coincide con la conclusión a la que hemos llegado anteriormente tras el análisis de la representación gráfica de los resultados obtenidos.

A la vista de los resultados obtenidos, el análisis desarrollado entorno a los mismos y el planteamiento de diferentes criterios de valoración; podemos afirmar que el ABP ha obtenido la mejor valoración en lo relativo a su eficacia en la mejora del conocimiento del entorno de los alumnos del nivel de cinco años de la Educación Infantil. Seguida de su eficacia en el desarrollo del área “Lenguajes: comunicación y representación”.



## CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS ESTADÍSTICAS SÉNECA

En este apartado pasamos a desarrollar un análisis pormenorizado de los datos obtenidos a través de la Plataforma para la Gestión del Sistema Educativo Andaluz (Séneca). La Junta de Andalucía, en el Decreto 285/2010, lo presenta así:

El sistema de información Séneca es el instrumento para la gestión telemática integral de los centros docentes, los servicios de apoyo a la educación, los programas y las actividades del sistema educativo andaluz, a través de la utilización de las TIC en un entorno seguro e integrado, favoreciendo un acceso igualitario de la población a los servicios educativos (p. 7).

En este caso hemos seleccionado la información relativa a los cursos 2013/2014 y 2014/2015, referentes al nivel de cinco años de Educación Infantil en un total de 14 centros educativos donde durante el curso 2014/2015 se implementó el método de trabajo por proyectos.

El análisis consistiría en la detección de posibles variaciones en los resultados académicos de los alumnos, en el caso de haber existido, debido al hecho del cambio de práctica pedagógica implementada entre el curso 2013/2014 y el curso 2014/2015.

Los centros educativos cuyos datos han sido objeto de análisis, son los establecidos en la Tabla 20 (p. 164).

Como hemos indicado el análisis consiste en una comparativa entre los datos académicos obtenidos por los alumnos en los cursos 2013/2014 y 2014/2015, por lo que en primer lugar podemos observar la Tabla 21 y Tabla 22 (p. 164), donde se reflejan los suspensos o sin calificar obtenidos por los alumnos en cada uno de los cursos.

Centros educativos participantes	Municipios
CEIP "Nuestro Padre Jesús del Llano"	Baños de la Encina
Escuela de Educación Infantil "San Fernando"	Beas de Segura
CEIP "José Yanguas Messia"	Escañuela
CEIP "Virgen de la Fuensanta"	Fuensanta de Martos
CEIP "San Sebastián"	Higuera de Calatrava
Escuela de Educación Infantil "Alfonso Sancho"	Jaén
CEIP "María Zambrano"	Jaén
CEIP "Padre Rejas"	Jamilena
CEIP "Marqueses de Linares"	Linares
CEIP "Santa Teresa Doctora"	Linares
CEIP "Miguel de Cervantes"	Lopera
CEIP "Sixto Sigler"	Mancha Real
CEIP "Bachiller Pérez Moya"	Santisteban del Puerto
CPR "valle de San Juan"	Ventas del Carril

Tabla 20. Centros educativos participantes.

Curso 2013/2014									
Número de alumnos por número de suspensos o sin calificar									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ó más
310	16	1	1	4	30	0	0	0	0
85,6%	4,4%	0,3%	0,3%	1,1%	8,3%	0	0	0	0

Tabla 21. Núm. de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar (curso 2013/2014).

Curso 2014/2015									
Número de alumnos por número de suspensos o sin calificar									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ó más
289	52	19	3	3	19	0	0	0	0
75,1%	13,5%	4,9%	0,8%	0,8%	4,9%	0	0	0	0

Tabla 22. Núm. de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar (curso 2014/2015).

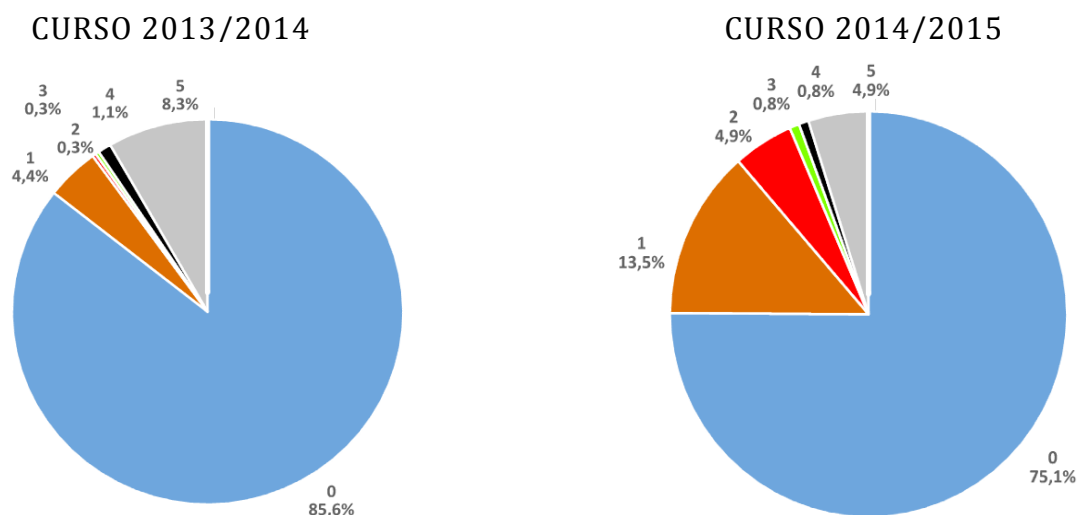


Gráfico 8. Porcentaje de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar (cursos 2013/2014 y 2014/2015).

En estos dos gráficos superiores se observa con claridad la distribución porcentual de los datos, con sólo un vistazo nos percatamos de que la distribución de los datos es mayor en el caso del curso 2014/2015. Este extremo, en este caso concreto se corresponde con un dato desfavorable, ya que implica que en el curso 2014/2015 hubo más alumnos que contaron con al menos una asignatura suspensa.

La reducción de alumnos que no obtuvieron ningún suspenso también se refleja en la reducción del área coloreada de azul, ya que el porcentaje de alumnos que no suspendieron ninguna asignatura se redujo desde un 85,6%, hasta un 75,1%. Estos más de 10 puntos de diferencia se han distribuido entre los alumnos que han obtenido una asignatura suspensa o dos, principalmente.

Las variaciones de los datos entre los dos cursos de referencia, se pueden observar con mayor claridad en la siguiente tabla:

Número de alumnos por número de suspensos o sin calificar										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ó más
Curso 2013/2014	85,6%	4,4%	0,3%	0,3%	1,1%	8,3%	0	0	0	0
Curso 2014/2015	75,1%	13,5%	4,9%	0,8%	0,8%	4,9%	0	0	0	0
Variación	-10,5%	9%	4,6%	0,5%	-0,3%	-3,4%	0	0	0	0

Tabla 23. Variación de núm. de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar.

Como podemos observar las variaciones más significativas se han producido en el caso de los alumnos que no han obtenido ninguna asignatura suspensa, que se han visto reducidos. Han incrementado los alumnos con 1, 2 o 3 asignaturas suspensas y finalmente se han visto reducido el número de alumnos que han contado con 4 o 5 suspensos.

En el siguiente gráfico se observa con mayor claridad la tendencia ascendente o descendente de los datos.

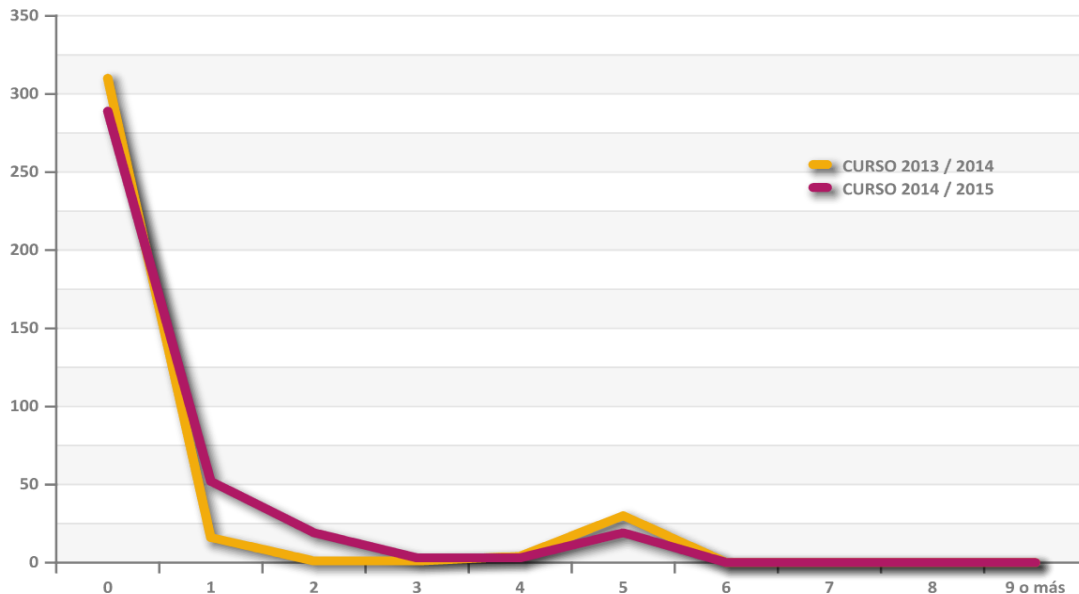


Gráfico 9. Total de alumnos por núm. de suspensos o sin calificar.

Tal como venimos indicando, el descenso más acusado se produce, en ambos periodos lectivos, en los datos relativos a los alumnos que no tienen ningún suspenso y los que obtienen uno, pasando del 85,6% al 13,5 (curso 2013/2014) y del 75,1% al 13,5% (curso 2014/2015).

Entre los alumnos que cuentan con un suspenso y dos se produce un leve descenso, hecho coincidente en ambos cursos, del 4,4% al 0,3% (curso 2013/2014) y 9% y 4,6% (curso 2014/2015).

En los datos relativos a los alumnos que cuentan con entre dos y tres suspensos, si podemos observar cierta disparidad en los datos obtenidos en cada uno de los dos cursos, ya que en el caso del curso 2013/2014 el dato es idéntico 0,3%, y sin embargo en el caso del curso 2014/2015 se produce una variación que va desde un total del 4,6% del total que se corresponde con los alumnos que han obtenido dos suspensos y un 0,5% de alumnos que han obtenido 3 suspensos.



Los datos se estabilizan entre los alumnos que obtienen entre 3 y 4 suspensos, pero vuelven a sufrir un incremento entre los que cuentan con 4 y 5 suspensos pasando de 1,1% a 8,3% (curso 2013/2014) y del 0,8% al 4,9% (curso 2014/2015).

Séneca también ofrece información pormenorizada a cerca de los alumnos que han aprobado y suspendido cada una de las asignaturas que se evalúan en el nivel de educación infantil en los distintos centros educativos.

<b>Asignaturas objeto de evaluación</b>	
Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal	ACMAP
Área de conocimiento del entorno	ACOEN
Área del lenguaje: comunicación y representación	ALCR
Atención educativa	ATEDU
Religión católica	REL
Religión evangélica	REV
Inglés	INGL
Francés	FRA

Tabla 24. Asignaturas objeto de evaluación.

En las siguientes tablas podremos observar la información relativa a cada uno de los cursos, las diferentes asignaturas evaluadas y los alumnos que han aprobado y suspendido cada una de dichas asignaturas.

Comenzaremos el análisis estableciendo una comparativa entre los alumnos, alumnas y asignaturas aprobadas en el curso 2013/2014 y el curso 2014/2015.

<b>Curso 2013/2014</b>							
<b>Número de alumnos aprobados por materias</b>							
<b>ACMAP</b>	<b>ACOEN</b>	<b>ALCR</b>	<b>ATEDU</b>	<b>REL</b>	<b>REV</b>	<b>INGL</b>	<b>FRA</b>
326	327	324	2	282	15	204	71

Tabla 25. Núm. de alumnos aprobados por materias (curso 2013/2014).

<b>Curso 2014/2015</b>							
<b>Número de alumnos aprobados por materias</b>							
<b>ACMAP</b>	<b>ACOEN</b>	<b>ALCR</b>	<b>ATEDU</b>	<b>REL</b>	<b>REV</b>	<b>INGL</b>	<b>FRA</b>
388	389	380	0	294	14	231	71

Tabla 26. Núm. de alumnos aprobados por materias (curso 2014/2015).

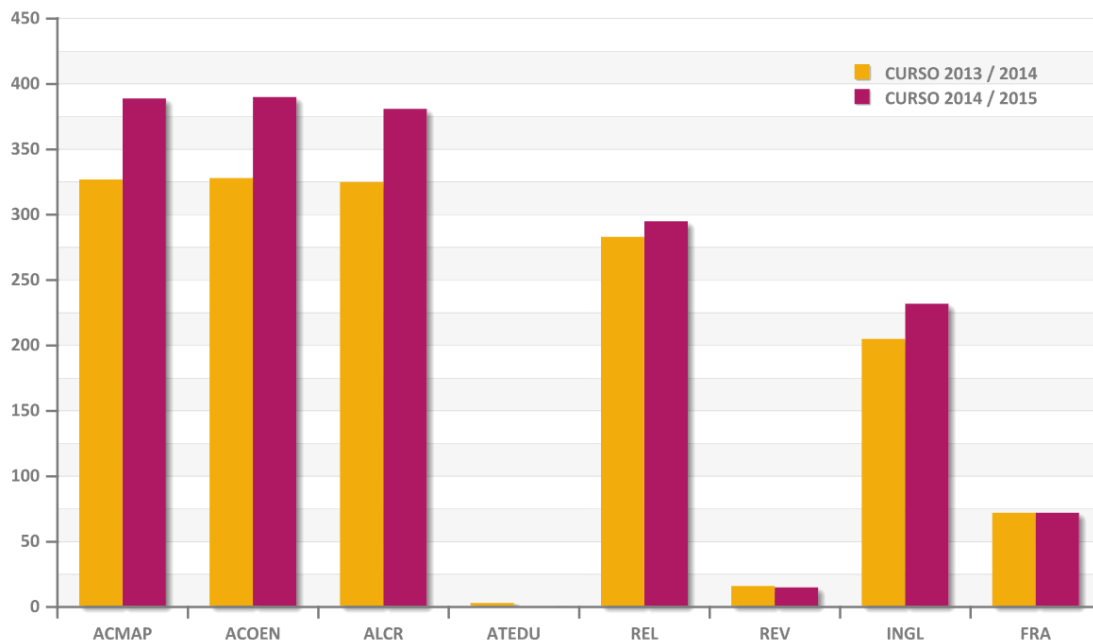


Gráfico 10. N.º. de asignaturas aprobadas por materias.

A la vista de las tablas de datos y su expresión gráfica, podemos analizar con bastante exactitud la variación que se ha producido entre las asignaturas aprobadas en el curso 2013/2014 y el curso 2014/2015.

La primera idea que podemos extraer de la sola visualización del gráfico 10, es que en el curso 2014/2015 se han incrementado el número de alumnos que obtienen una calificación de aprobado, en las siguientes asignaturas: ACMAP, ACOEN, ALCR, REL e INGL.

Curso 2013/2014							
Número de alumnos suspensos por materias							
ACMAP	ACOEN	ALCR	ATEDU	REL	REV	INGL	FRA
36	35	38	0	30	2	43	3

Tabla 27. N.º. de alumnos suspensos por materias (curso 2013/2014).

Curso 2014/2015							
Número de alumnos suspensos por materias							
ACMAP	ACOEN	ALCR	ATEDU	REL	REV	INGL	FRA
28	27	36	2	67	4	35	3

Tabla 28. N.º. de alumnos suspensos por materias (curso 2014/2015).

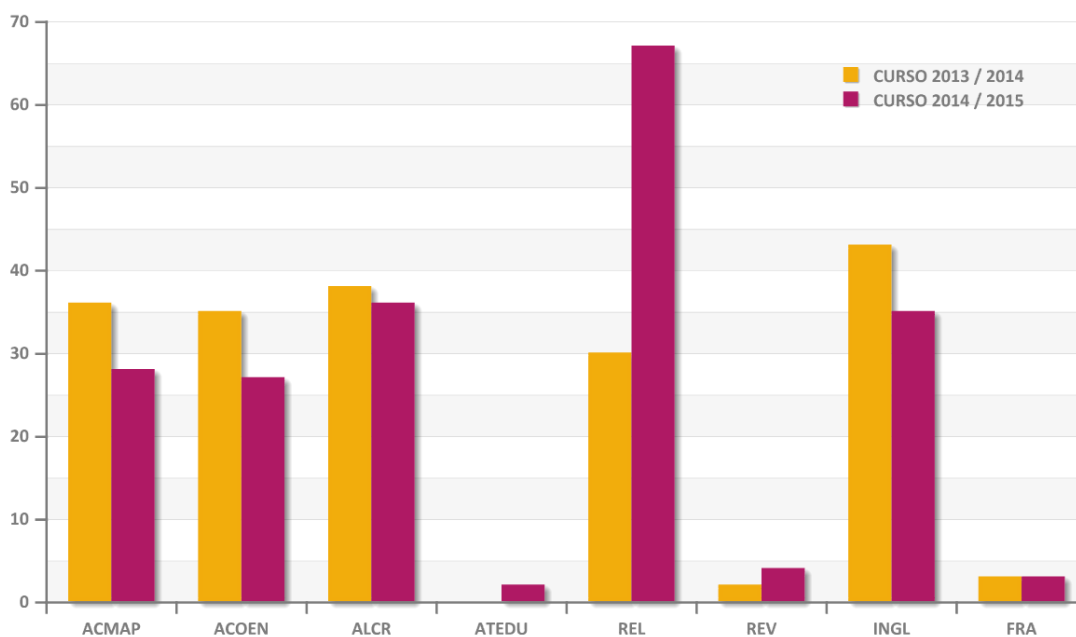


Gráfico 11. Núm. de asignaturas suspensas por materias.

En el caso de las asignaturas suspensas, resulta especialmente llamativo el dato relativo al número de alumnos suspensos y suspensas en la asignatura de Religión Católica en el curso 2014/2015, ya que se ha producido un incremento de más del doble, con respecto al dato de 2013/2014.

Por otra parte, ha incrementado el número de alumnos suspensos en las asignaturas Atención Educativa y Religión Evangélica. Y se ha mantenido en el caso de la asignatura de francés.



## CAPÍTULO IX:

# RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de los análisis estadísticos realizados en la investigación. Éstos se ajustan a los objetivos planteados en el diseño del estudio en los que relacionan las variables independientes *metodología educativa, situación geográfica, organización y tipo de centro* con el *rendimiento de los alumnos*, medido por el número de aprobados sumatorio por centros.

### 1. Supuestos estadísticos

Tomando en consideración las características de la muestra y las puntuaciones obtenidas para las variables evaluadas, es importante analizar los supuestos para la aplicación de las pruebas paramétricas (Hurtado y Silvente, 2012).

Así, estos supuestos son:

- *Normalidad*, según la cual las puntuaciones se distribuyen según la curva normal poblacional.
- *Homocedasticidad* u homogeneidad de varianzas de los diferentes grupos.
- *Tamaño de la muestra*, que ha de ser mayor a 30 sujetos.

Valorando estos condicionantes, se analiza el cumplimiento de los mismos para tomar una decisión sobre el tipo de análisis a realizar.

#### 1.1. Supuesto de normalidad

Para garantizar la fiabilidad de los resultados de las pruebas paramétricas es fundamental que los posicionamientos de los sujetos se distribuyan según la campana de Gauss o curva normal.

Teniendo en cuenta esta condición, se estudia la normalidad de la distribución de las puntuaciones empleando la prueba de Shapiro Wilk, al ser la muestra menor de 50 sujetos (Tabla 29). De este modo, cuanto mayor sea el estadístico de contraste, menor será la fuerza del ajuste con la recta de normalidad, pudiendo rechazar, por tanto, la hipótesis nula de distribución normal.

Prueba de normalidad <i>Shapiro-Wilk</i>			
	Estadístico	gl	Sig.
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal 13/14	,946	12	,585
Aprobados Conocimiento del entorno 13/14	,942	12	,518
Aprobados Comunicación y representación 13/14	,941	12	,509
Aprobados Religión católica 13/14	,908	12	,200
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal 14/15	,822	12	,017
Aprobados Conocimiento del entorno 14/15	,818	12	,015
Aprobados Comunicación y representación 14/15	,798	12	,009
Aprobados Religión católica 14/15	,899	12	,153

Tabla 29. Prueba de normalidad *Shapiro-Wilk*.

Con estos resultados, las distribuciones de la muestra en el número de aprobados de las asignaturas *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno*, *Lenguajes: comunicación y representación* y *Religión católica*, del curso 13/14 y *Religión católica*, del curso 14/15 no tienen una distribución normal.

Por otro lado, el número de aprobados de las asignaturas *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno* y *Comunicación y representación*, del curso 14/15, tienen unos valores del estadístico de normalidad cuya significatividad es menor a .05, por lo que se acepta la hipótesis de normalidad.

## 1.2. Supuesto de homocedasticidad

De igual manera, se analiza el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Este supuesto queda aceptado si el estadístico

de contraste tiene una probabilidad mayor de .05 y, por el contrario, se rechaza cuándo la probabilidad de aparición por azar es menor a .05. Los resultados se muestran en la Tabla 30.

<b>Prueba Levene de homogeneidad de varianzas</b>				
	<b>Estadístico de Levene</b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal 14/15	,068	1	12	,799
Aprobados Conocimiento del entorno 14/15	,036	1	12	,853
Aprobados Comunicación y representación 14/15	,098	1	12	,760
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal 13/14	3,912	1	12	,071
Aprobados Conocimiento del entorno 13/14	3,978	1	12	,069
Aprobados Comunicación y representación 13/14	3,561	1	12	,084

Tabla 30. Prueba Levene de homogeneidad de varianzas.

Tomando la probabilidad del estadístico de Levene para cada uno de los grupos de variables, se acepta el supuesto de homocedasticidad al ser mayor de .05 en todos los casos.

### **1.3. Supuesto del tamaño de la muestra**

Por último, es importante sopesar el tamaño de la muestra, observando que cuantos menos sujetos tenga, mayor será la probabilidad estadística de que su distribución se aleje de la curva normal y sus puntuaciones se distancien de la media poblacional, haciendo que pierda representatividad estadística.

Así, la muestra de la presente investigación es de 14 centros escolares, los cuales agrupan en un sumatorio global el número de aprobados por cada asignatura en cada curso.

Con todo, considerando el rechazo del supuesto de normalidad en cinco de las ocho variables y el del tamaño de la muestra, al ser este menor a 30 sujetos, se deciden aplicar pruebas no paramétricas para el contraste de las hipótesis.

## 2. Contraste de hipótesis

Para el análisis del cumplimiento de las hipótesis que plantean la existencia de diferencias significativas en el número de aprobados entre ambos cursos, se comparan los rangos de cada centro en cada una de las asignaturas, empleando para ello la prueba no paramétrica de Wilconox para  $k$  muestras independientes. Dicha fórmula compara el número de aprobados de cada materia en el curso 13/14 con los del curso 14/15, aportando el número de comparaciones en las que el segundo término –Aprobados curso 14/15- es menor que el primero (rango negativo), es mayor (rango positivo) o es igual (empate). Posteriormente se comprueba la probabilidad de aparición de cada una de las comparaciones para determinar si las diferencias son estadísticamente significativas, es decir, si se deben al efecto de las variables, o no son estadísticamente significativas y las diferencias se deben a las características de la muestra.

### 2.1. Contraste de rangos

#### 2.1.1. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología

En primer lugar, para el contraste del número de aprobados de cada asignatura del conjunto global de la muestra se emplea la prueba de Wilconox. En este análisis se presenta la comparación de la muestra total entre ambos cursos, asumiendo la diferencia de metodología educativa empleada, al aplicarse ABP durante el curso 14/15. La comparación de los rangos se muestra en la Tabla 31.

#### Prueba de rango para la diferencia de aprobados según metodología

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	9	7,83	70,50
	Rangos positivos	5	6,90	34,50
	Empates	0		
	Total	14		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	9	7,83	70,50
	Rangos positivos	5	6,90	34,50
	Empates	0		
	Total	14		



Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	9	8,33	75,00
	Rangos positivos	5	6,00	30,00
	Empates	0		
	Total	14		
Aprobados Religión católica	Rangos negativos	7	5,86	41,00
	Rangos positivos	5	7,40	37,00
	Empates	0		
	Total	12		
Aprobados Francés	Rangos negativos	0	,00	,00
	Rangos positivos	0	,00	,00
	Empates	1		
	Total	1		
Aprobados Inglés	Rangos negativos	4	4,88	19,50
	Rangos positivos	5	5,10	25,50
	Empates	1		
	Total	10		
Aprobados Atención educativa	Rangos negativos	1	1,00	1,00
	Rangos positivos	0	,00	,00
	Empates	0		
	Total	1		

Tabla 31. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según metodología.

En la tabla de rangos se observa que en curso 13/14, el número de aprobados es mayor que en el curso 14/15 en las asignaturas *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno*, *Comunicación y representación*, *Religión católica* y *Atención educativa* en la mayoría de los centros participantes.

Por el contrario, el número de aprobados en el curso 14/15 es mayor en la asignatura de *Inglés*. De la asignatura de Religión evangélica no se puede realizar comparación al no contar con las puntuaciones de ambos cursos en todos los casos.

Con estos datos, la puntuación Z y probabilidad de cada una de ellas se observa en la Tabla 32.

<b>Diferencias de aprobados en cada asignatura según metodología</b>					
	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>	<b>Religión católica</b>	<b>Inglés</b>
<b>Z</b>	-1,131 <sup>b</sup>	-1,131 <sup>b</sup>	-1,415 <sup>b</sup>	-,157 <sup>b</sup>	-,356 <sup>c</sup>
<b>Sig.</b>	,258	,258	,157	,875	,722

Tabla 32. Diferencias de aprobados en cada asignatura según metodología.

b. Se basa en rangos positivos

c. Se basa en rangos negativos

En ninguno de los casos la probabilidad es menor a .05. De este modo, la mayor probabilidad corresponde a la asignatura Religión católica ( $Z = -.157$ ;  $p = .875$ ), seguido de Inglés ( $Z = -.356$ ;  $p = .722$ ) y Conocimiento de sí mismo ( $Z = -1.131$ ;  $p = .258$ ) y Conocimiento del entorno ( $Z = -1.131$ ;  $p = .258$ ). Finalmente, la probabilidad menor corresponde a Comunicación y representación ( $Z = -1.415$ ;  $p = .157$ ) por lo que se acepta la hipótesis nula de no existencia de diferencias estadísticamente significativas. Es decir, el número de aprobados es estadísticamente similar en ambos cursos.

### 2.1.2. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología y situación geográfica

La comparación de los rangos de aprobados de cada curso en función de la situación geográfica en el que se encuentre el centro escolar permite conocer con detalle si dicha localización tiene relación con las diferencias en el número de aprobados.

Así, en primer lugar, se analizan los resultados en los centros ubicados en una situación geográfica rural.

Los signos de los rangos para las asignaturas *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno* y *Comunicación y representación* se muestran en la Tabla 33.

<b>Prueba de rango para la diferencia de aprobados según situación geográfica rural</b>				
		<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	7	6,93	48,50
	Rangos positivos	5	5,90	29,50
	Empates	0		
	Total	12		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	7	6,93	48,50
	Rangos positivos	5	5,90	29,50
	Empates	0		
	Total	12		
Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	7	7,43	52,00
	Rangos positivos	5	5,20	26,00
	Empates	0		
	Total	12		

Tabla 33. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según situación geográfica rural.

Así, se comprueba que en curso 13/14, el número de aprobados es mayor que en el curso 14/15 en las tres asignaturas comparadas - Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Comunicación y representación- en siete de los doce centros, no encontrando, además, ningún empate.

La puntuación típica Z y la probabilidad estadística de dichas puntuaciones se muestra en la Tabla 34.

<b>Diferencias de aprobados por asignatura según situación rural</b>			
	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Z</b>	-1,131 <sup>b</sup>	-1,131 <sup>b</sup>	-1,415 <sup>b</sup>
<b>Sig.</b>	,258	,258	,157

Tabla 34. Diferencias de aprobados en cada asignatura según situación geográfica rural.

b. Se basa en rangos positivos

La probabilidad de estas puntuaciones muestra que ninguna de las diferencias encontradas es estadísticamente significativa (Conocimiento de sí mismo:  $Z = -.747$ ;  $p = .455$ ; Conocimiento del entorno:  $Z = -.747$ ;  $p = .455$ ; Comunicación y representación:  $Z = -1.022$ ;  $p = .307$ ), por lo que se acepta la hipótesis nula de no existencia de diferencias estadísticamente significativas en el número de aprobados en cada asignatura en ambos cursos.

Por otro lado, analizando estas diferencias para los centros situados en el ámbito urbano se observan los siguientes resultados del signo de los rangos (Tabla 35).

<b>Prueba de rango para la diferencia de aprobados según situación urbana</b>				
		<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	2 <sup>a</sup>	1,50	3,00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	,00	,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	2		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	2 <sup>d</sup>	1,50	3,00
	Rangos positivos	0 <sup>e</sup>	,00	,00
	Empates	0 <sup>f</sup>		
	Total	2		
Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	2 <sup>g</sup>	1,50	3,00
	Rangos positivos	0 <sup>h</sup>	,00	,00
	Empates	0 <sup>i</sup>		
	Total	2		

Tabla 35. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según situación geográfica urbana.

En esta tabla se observa que, en el ámbito urbano, el número de aprobados en el curso 13/14 es mayor que en el curso 14/15 en todas las asignaturas.

Por otro lado, no hay ningún caso en el que el número de aprobados en el curso 14/15 sea mayor que en el curso 13/14 ni tampoco se produce ningún empate.

De esta comparación de signos de las puntuaciones obtenidas del centro de ámbito urbano participante, el estadístico de contraste no arroja significatividad estadística de los resultados (Conocimiento de sí mismo:  $Z = -1.342$ ;  $p = .180$ ; Conocimiento del entorno:  $Z = -1.342$ ;  $p = .180$ ; Comunicación y representación:  $Z = -1.342$ ;  $p = .180$ ) (Tabla 36).

#### Diferencias de aprobados en cada asignatura según situación urbana

	Conocimiento de sí mismo	Conocimiento del entorno	Comunicación y representación
<b>Z</b>	-1,342 <sup>b</sup>	-1,342 <sup>b</sup>	-1,342 <sup>b</sup>
<b>Sig.</b>	,180	,180	,180

Tabla 36. Diferencias de aprobados en cada asignatura según situación geográfica urbana.

Asumiendo la no significatividad estadística del contraste de las diferencias de resultados entre los cursos en función de los dos ámbitos geográficos estudiados *-rural y urbano-*, se observa que el número mayor de aprobados en el curso 13/14 es superior en ambos ámbitos para la mayoría de los centros de la muestra. El contraste de esta diferencia entre ámbitos se presentará posteriormente en el análisis no paramétrico de la varianza.

### 2.1.3. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología y organización del centro

La organización del centro difiere en función del número de líneas que tenga cada curso. Esta variable puede marcar diferencias en los resultados obtenidos en la comparación del número de aprobados entre los cursos estudiados. Así, se presentan contrastes para los centros de *línea 1, 2 y 3*.

En primer lugar, la diferencia de aprobados entre los cursos 13/14 y 14/15 de los ocho centros de *línea 1* muestra que hay mayor número en las

tres asignaturas analizadas –*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Comunicación y representación*- en el curso 13/14 en cuatro de los seis centros. Por el contrario, sólo hay dos centros en los que hayan mejorado el número de aprobados en el curso 14/15. En ningún caso se observa un empate de aprobados entre ambos cursos (Tabla 37).

**Prueba de rango para la diferencia de aprobados según organización línea 1.**

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	4 <sup>a</sup>	3,13	12,50
	Rangos positivos	2 <sup>b</sup>	4,25	8,50
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	6		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	4 <sup>d</sup>	3,13	12,50
	Rangos positivos	2 <sup>e</sup>	4,25	8,50
	Empates	0 <sup>f</sup>		
	Total	6		
Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	4 <sup>g</sup>	3,38	13,50
	Rangos positivos	2 <sup>h</sup>	3,75	7,50
	Empates	0 <sup>i</sup>		
	Total	6		

Tabla 37. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según organización línea 1.

La probabilidad de la puntuación tipificada Z de cada una de estas diferencias de rangos muestra que ninguna de las diferencias entre asignaturas es estadísticamente significativa (Conocimiento de sí mismo:  $Z = -.420$ ;  $p = .674$ ; Conocimiento del entorno:  $Z = -.420$ ;  $p = .674$ ; Comunicación y representación:  $Z = -.631$ ;  $p = .528$ ) (Tabla 38). Es decir, el número de aprobados en el curso 13/14 y en el curso 14/15 en los centros de línea 1 son estadísticamente iguales.

**Diferencia aprobados en cada asignatura según organización línea 1**

	Conocimiento de sí mismo	Conocimiento del entorno	Comunicación y representación
<b>Z</b>	-,420 <sup>b</sup>	-,420 <sup>b</sup>	-,631 <sup>b</sup>
<b>Sig.</b>	,674	,674	,528

Tabla 38. Diferencias de aprobados en cada asignatura según organización línea 1.

Por otro lado, la comparación del número de aprobados en cada curso en los centros de línea 2 según la prueba de signos de rangos, muestra que cuatro centros tienen mayor número de aprobados en el curso 13/14, tres centros tienen más aprobados en el curso 14/15 y ningún centro mantiene

similar el número de aprobados entre los dos cursos, tal y como se muestra en la Tabla 39.

<b>Prueba de rango para la diferencia de aprobados según organización línea 2</b>				
		<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	4 <sup>a</sup>	4,25	17,00
	Rangos positivos	3 <sup>b</sup>	3,67	11,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	7		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	4 <sup>d</sup>	4,13	16,50
	Rangos positivos	3 <sup>e</sup>	3,83	11,50
	Empates	0 <sup>f</sup>		
	Total	7		
Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	4 <sup>g</sup>	4,50	18,00
	Rangos positivos	3 <sup>h</sup>	3,33	10,00
	Empates	0 <sup>i</sup>		
	Total	7		

Tabla 39. Prueba de rango para la diferencia de aprobados según organización línea 2.

De esta descripción del signo de los rasgos, el estadístico de contraste muestra una puntuación Z con una probabilidad mayor a .05 (Conocimiento de sí mismo:  $Z = -.507$ ;  $p = .612$ ; Conocimiento del entorno:  $Z = -.423$ ;  $p = .672$ ; Comunicación y representación:  $Z = -.677$ ;  $p = .498$ ), por lo que las diferencias de aprobados entre ambos cursos no son estadísticamente significativas para ninguna de las asignaturas comparadas (Tabla 40).

<b>Diferencia aprobados en cada asignatura según organización línea 2</b>			
	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Z</b>	-,507 <sup>b</sup>	-,423 <sup>b</sup>	-,677 <sup>b</sup>
<b>Sig.</b>	,612	,672	,498

Tabla 40. Diferencias de aprobados en cada asignatura según organización línea 2.

Para la organización de línea 3 no se puede realizar la prueba Wilcoxon de rango con signo para la diferencia de aprobados entre los cursos 13/14 y 14/15 por haber sólo un centro.

### 2.1.4. Diferencia de aprobados entre asignaturas según metodología y tipo de centro

Por último, la variable *tipo de centro*, categorizando los centros como *CEIP*, *Infantil*, *SEMID* y *CPR*, conlleva notables diferencias en la organización del centro, el número de alumnos, los recursos materiales y económicos disponibles, etc. Por estos motivos es importante contrastar las diferencias en el número de aprobados entre ambos cursos en función de la metodología *-tradicional* y *ABP-* y el tipo de centro.

Así, en primer lugar, el número de aprobados durante el curso 13/14 es mayor que en el curso 14/15 en siete de los nueve centros *CEIP*. Tan sólo en dos de los centros el número de aprobados es mayor en el curso 14/15 (Tabla 41).

Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros <i>CEIP</i>				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	7 <sup>a</sup>	5,36	37,50
	Rangos positivos	2 <sup>b</sup>	3,75	7,50
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	9		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	7 <sup>d</sup>	5,36	37,50
	Rangos positivos	2 <sup>e</sup>	3,75	7,50
	Empates	0 <sup>f</sup>		
	Total	9		
Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	7 <sup>g</sup>	5,71	40,00
	Rangos positivos	2 <sup>h</sup>	2,50	5,00
	Empates	0 <sup>i</sup>		
	Total	9		

Tabla 41. Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros *CEIP*.

De esta prueba de rangos, el estadístico de contraste arroja una puntuación típica con una probabilidad mayor de .05 en las asignaturas *Conocimiento de sí mismo* ( $Z = -1.779$ ;  $p = .075$ ) y *Conocimiento del entorno* ( $Z = -1.779$ ;  $p = .075$ ). Sin embargo, la probabilidad de la diferencia entre el número de aprobados en el curso 13/14 y 14/15 para la asignatura *Comunicación y representación* es menor a .05 ( $Z = -2.077$ ;  $p = .038$ ), por lo que es estadísticamente significativa; las diferencias encontradas se deben al tipo de centro y la metodología empleada (Tabla 42).

**Diferencia aprobados en cada asignatura para centros *CEIP***

	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Z</b>	-1,779 <sup>b</sup>	-1,779 <sup>b</sup>	-2,077 <sup>b</sup>
<b>Sig.</b>	,075	,075	,038

Tabla 42. Diferencias de aprobados en cada asignatura para centros *CEIP*.

Por otro lado, el análisis de las diferencias del número de aprobados entre los cursos en los dos centros de la muestra en los que se imparte sólo Educación Infantil, revela que en un centro el número de aprobados es mayor en el curso 13/14 y, en el otro, es mayor en el curso 14/15 (Tabla 43).

**Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros *Infantil***

		<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	1 <sup>a</sup>	2,00	2,00
	Rangos positivos	1 <sup>b</sup>	1,00	1,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	2		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	1 <sup>d</sup>	2,00	2,00
	Rangos positivos	1 <sup>e</sup>	1,00	1,00
	Empates	0 <sup>f</sup>		
	Total	2		
Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	1 <sup>g</sup>	2,00	2,00
	Rangos positivos	1 <sup>h</sup>	1,00	1,00
	Empates	0 <sup>i</sup>		
	Total	2		

Tabla 43. Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros *Infantil*.

Así, el contraste de estas puntuaciones muestra que las diferencias entre el número de aprobados de ambos cursos no son estadísticamente significativas para ninguna de las asignaturas (Conocimiento de sí mismo:  $Z = -.447$ ;  $p = .655$ ; Conocimiento del entorno:  $Z = -.447$ ;  $p = .655$ ; Comunicación y representación:  $Z = -.447$ ;  $p = .655$ ) y, por lo tanto, se deben al azar y no a las variables *metodología* y *tipo de centro* (Tabla 44).

**Diferencia aprobados en cada asignatura para centros *Infantil***

	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Z</b>	-,447 <sup>b</sup>	-,447 <sup>b</sup>	-,447 <sup>b</sup>
<b>Sig.</b>	,655	,655	,655

Tabla 44. Diferencias de aprobados en cada asignatura para centros *Infantil*.



Los centros SEMID de la muestra tienen un resultado similar a los de infantil: uno de ellos muestra un mayor número de aprobados en el curso 13/14 y, al contrario, el otro tiene un mayor número de aprobados en el curso 14/15. No hay ningún empate en el número de aprobados entre ambos cursos (Tabla 45).

<b>Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros SEMID</b>				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Aprobados Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Rangos negativos	1 <sup>a</sup>	1,00	1,00
	Rangos positivos	1 <sup>b</sup>	2,00	2,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	2		
Aprobados Conocimiento del entorno	Rangos negativos	1 <sup>d</sup>	1,00	1,00
	Rangos positivos	1 <sup>e</sup>	2,00	2,00
	Empates	0 <sup>f</sup>		
	Total	2		
Aprobados Comunicación y representación	Rangos negativos	1 <sup>g</sup>	1,00	1,00
	Rangos positivos	1 <sup>h</sup>	2,00	2,00
	Empates	0 <sup>i</sup>		
	Total	2		

Tabla 45. Prueba de rango para la diferencia de aprobados para centros SEMID.

La probabilidad de las puntuaciones Z para el contraste de rangos asociadas a los resultados anteriores muestran que son, en las tres asignaturas, superiores a .05 (Conocimiento de sí mismo:  $Z = -.447$ ;  $p = .655$ ; Conocimiento del entorno:  $Z = -.447$ ;  $p = .655$ ; Comunicación y representación:  $Z = -.447$ ;  $p = .655$ ) y, por lo tanto, no estadísticamente significativas (Tabla 46).

<b>Diferencia aprobados en cada asignatura para centros SEMID</b>			
	Conocimiento de sí mismo	Conocimiento del entorno	Comunicación y representación
<b>Z</b>	-,447 <sup>b</sup>	-,447 <sup>b</sup>	-,447 <sup>b</sup>
<b>Sig.</b>	,655	,655	,655

Tabla 46. Diferencias de aprobados en cada asignatura para centros SEMID.

Por último, el contraste de puntuaciones mediante la prueba Winconox del signo de rangos y el posterior estadístico de contraste no se puede realizar para el único centro de tipo CPR por no haber suficientes casos válidos para llevar a cabo el proceso.

El contraste de la diferencia del número de aprobados en cada curso, diferenciando la metodología empleada y los grupos formados por la *situación geográfica* en el que se encuentran los centros, así como la *organización* y la *tipología* de los mismos, muestra que el número de aprobados es mayor en el curso 13/14 para la mayoría de los centros de la muestra, coincidiendo con la aplicación de la metodología tradicional.

No obstante, solo es significativa la diferencia entre ambos cursos en la asignatura de Comunicación y representación en los centros *CEIP*, pudiendo explicar dichas diferencias por el efecto de la metodología y el tipo de centro.

## **2.2. Análisis de varianza**

Habiendo analizado la diferencia intra-centros comparando el número de aprobados en ambos cursos, el presente apartado plantea la comparación inter-centros, estudiando si existen diferencias estadísticamente significativas en el número de aprobados en función de las variables independientes *situación geográfica*, *organización del centro* y *tipo de centro*, pero dentro del mismo curso académico. Así se quiere comprobar si existen notables diferencias entre los centros en función del grupo al que pertenezcan, contrastando de esta manera el efecto de dicha variable en el rendimiento académico sin el efecto de la metodología.

Para llevar a cabo este análisis se emplea la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para el análisis de varianza, analizando por separado cada una de las tres asignaturas transversales –*Conocimiento de sí mismo*, *Conocimiento del entorno* y *Comunicación y Representación*. La probabilidad asociada al estadístico de contraste Chi-cuadrado marca el criterio de significatividad estadística, siendo destacable por debajo de .05.

### **2.2.1. Diferencia inter-centros según la situación geográfica**

El análisis de la diferencia del número de aprobados en el curso 13/14 entre los centros ubicados en un ámbito rural y los ubicados en un ámbito

urbano muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las tres asignaturas; siendo la probabilidad menor a .05 (Conocimiento de sí mismo: Chi cuadrado = .076;  $p = .783$ ; Conocimiento del entorno: Chi cuadrado = .076;  $p = .783$ ; Comunicación y representación: Chi cuadrado = .034;  $p = .855$ ) (Tabla 47).

<b>Diferencia aprobados entre grupos según ámbito geográfico. Curso 13/14</b>			
	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Chi-cuadrado</b>	,076	,076	,034
<b>gl</b>	1	1	1
<b>Sig. asintótica</b>	,783	,783	,855

Tabla 47. Diferencias de aprobados entre grupos según ámbito geográfico. Curso 13/14.

Por otro lado, un estudio similar de estos grupos para el curso 14/15 pone de manifiesto un resultado similar, no encontrando diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las asignaturas (Conocimiento de sí mismo: Chi cuadrado = .134;  $p = .715$ ; Conocimiento del entorno: Chi cuadrado = .134;  $p = .715$ ; Comunicación y representación: Chi cuadrado = .134;  $p = .715$ ) (Tabla 48).

<b>Diferencia aprobados entre grupos según ámbito geográfico. Curso 14/15</b>			
	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Chi-cuadrado</b>	,134	,134	,134
<b>gl</b>	1	1	1
<b>Sig. asintótica</b>	,715	,714	,715

Tabla 48. Diferencias de aprobados entre grupos según ámbito geográfico. Curso 14/15.

La ubicación geográfica en la que se encuentran los centros no es, por lo tanto, una variable interviniente en la diferencia de rendimiento de los alumnos de los diferentes centros de la muestra.

### 2.2.2. Diferencia inter-centros según la organización

En segundo lugar, se estudia la diferencia de aprobados para las tres asignaturas en el curso 13/14 para los grupos formados por la variable

organización, que estable tres niveles –*línea 1, línea 2 y línea 3*-. El resultado de dicho análisis muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos al ser su probabilidad superior a .05 (Tabla 49).

#### Diferencia aprobados entre grupos según organización. Curso 13/14

	Conocimiento de sí mismo	Conocimiento del entorno	Comunicación y representación
<b>Chi-cuadrado</b>	2,560	2,560	2,164
<b>gl</b>	2	2	2
<b>Sig. asintótica</b>	,278	,278	,339

Tabla 49. Diferencias de aprobados entre grupos según organización. Curso 13/14.

De igual modo, el contraste de las diferencias de los tres grupos en función de la organización del centro para el curso 14/15 muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas (Tabla 50).

#### Diferencia aprobados entre grupos según organización. Curso 14/15

	Conocimiento de sí mismo	Conocimiento del entorno	Comunicación y representación
<b>Chi-cuadrado</b>	2,016	1,908	1,620
<b>gl</b>	2	2	2
<b>Sig. asintótica</b>	,365	,385	,445

Tabla 50. Diferencias de aprobados entre grupos según organización. Curso 14/15.

Esta variable no determina, por lo tanto, diferencias entre el número de aprobados de los diferentes grupos, siendo similares independientemente de la organización que tenga el centro de los alumnos evaluados.

### 2.2.3. Diferencia inter-centros según el tipo de centro

Finalmente, el estudio de la diferencia de aprobados en función de los cuatro grupos formados por la variable *tipo de centro* muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro para ninguno de ambos cursos, siendo la probabilidad de las tres asignaturas muy superiores a .05 (Tablas 51 y 52).

<b>Diferencia aprobados entre grupos según tipo de centro. Curso 13/14</b>			
	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Chi-cuadrado</b>	2,442	2,442	2,380
<b>gl</b>	3	3	3
<b>Sig. asintótica</b>	,486	,486	,497

Tabla 51. Diferencias de aprobados entre grupos según tipo de centro. Curso 13/14.

<b>Diferencia aprobados entre grupos según Tipo de centro. Curso 14/15</b>			
	<b>Conocimiento de sí mismo</b>	<b>Conocimiento del entorno</b>	<b>Comunicación y representación</b>
<b>Chi-cuadrado</b>	3,051	3,058	3,051
<b>gl</b>	3	3	3
<b>Sig. asintótica</b>	,384	,383	,384

Tabla 52. Diferencias de aprobados entre grupos según Tipo de centro. Curso 14/15.



## CAPÍTULO X:

# DISCUSIÓN

En este apartado discutiremos y contrastaremos las fuentes bibliográficas con los resultados observados en esta investigación. Para ello, se tendrá como referencia el objetivo planteado al inicio de esta tesis, el cual debe dar respuesta a esta cuestión.

Los alumnos matriculados durante el curso 2014/15 en centros educativos de la provincia de Jaén, que implementan el ABP en el nivel de 5 años, ¿terminan la etapa de la Educación Infantil, siendo competentes en el área de Conocimiento de sí mismo, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y Representación?

Pues siendo conscientes de que los resultados obtenidos en nuestra investigación, no permiten establecer comparaciones simples con otros hallazgos científicos realizados anteriormente, son varios los motivos que invalidan esta comparación. Por una parte, nos encontramos que algunas de las variables empleadas para la evaluación del proceso decisorio, tales como los resultados obtenidos de la plataforma Séneca, gozan de un nulo recorrido en este ámbito de investigación educativa. Por otro lado, las investigaciones previas se han limitado a evaluar las fortalezas y debilidades de esta práctica pedagógica con respecto al concepto de innovación.

Y es que debemos de aceptar en esta discusión que la educación está de moda, aunque los cambios vayan muy despacio, debido a esto, el eterno debate entre las dos concepciones de entender la escuela, está si cabe, más de actualidad que nunca.

Tenemos por un lado a autores como el catedrático Castillo (2016), que defiende en su obra *La conjura de los ignorantes* la cultura del esfuerzo, el mérito, la autoridad, la disciplina, la memoria, la exigencia, la evaluación y las clases magistrales como identificador de la escuela tradicional.

Denostando cualquier metodología activa, como pudiera ser la que consideramos objeto de estudio.

Esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, iría en contraposición a los resultados extraídos de nuestro análisis cualitativo donde para el ítem de la idoneidad de la práctica pedagógica ABP, distinguiendo entre las tres áreas seleccionadas, podemos afirmar que más del 50% de los tutores y tutoras entrevistadas, han valorado como *buena* esta práctica pedagógica ABP.

De igual modo, y en la misma línea de Castillo, nos encontramos a Llama (2016), que, en su obra *Contra la nueva educación*, arremete contra los pensadores y neurociencia que considera que el alumnado puede tener diferentes inteligencias, y va más allá, aseverando que no todos los alumnos tienen talento.

Esta reflexión por parte del profesor Llama, se aleja del sentir absoluto de los tutores y tutoras de Educación Infantil de los colegios que han participado en esta investigación donde en sus cuestionarios, la totalidad de los entrevistados consideran que el ABP atiende de manera especialmente relevante al desarrollo afectivo e intelectual del alumnado.

Es justo admitir que hay otros estudiosos del tema (Blank, 1997; Bottoms y Web, 1998; Reyes, 1998), citados por Galdeano (2006), que reflejan que los alumnos adquieren mejor los conocimientos y habilidades cuando están comprometidos con proyecto motivadores. Mediante la implementación del ABP, el alumnado hace uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Haciendo énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en la vida real.

De ahí que estas reflexiones nos sirvan como soporte teórico para consolidar los resultados validados por nuestros entrevistados, los cuales al ser preguntados ampliamente por las áreas: Conocimiento de sí mismo, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y Representación. Los tutores y tutoras de Educación Infantil, pertenecientes a los colegios



colaboradores en nuestra investigación, han determinado que el área que resulta más favorecida tras la implementación de la práctica pedagógica ABP, es el conocimiento del entorno, obteniendo un 98,5% una valoración superior a *adecuado*.

Así, en aras de encontrar nexos en los que confluyan las dos visiones o formas de concebir la escuela, encontramos que los resultados en cuanto al número de aprobados serían estadísticamente similares en ambos cursos (Tabla 32, p. 173).

Llegados a este punto de la discusión, tenemos a bien traer a la misma las palabras de Vergara (2016, p. 33), “quien nos invita a utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos –como docente- definiendo la enseñanza desde un marco distinto al de la enseñanza tradicional”.

Llegamos casi sin darnos cuenta al final de este apartado, pero no sin antes reflexionar sobre la práctica pedagógica en sí, como metodología, sin tener en cuenta las áreas objeto de estudio. Y es que del total de los ítems planteados sobre las fortalezas de la práctica ABP, los tutores indican que el 70,3% de estos ítems cuentan con un porcentaje de cumplimiento superior al 80%.



## CAPÍTULO XI:

# CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo no ha sido otra que analizar cualitativamente (Capítulo I: Antecedentes de la Educación Infantil, p. 27) y cuantitativamente (Capítulo IX: Resultados, p.169) si los alumnos de la provincia de Jaén que, matriculados en el nivel de cinco años del Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil, en centros donde se ha implementado el ABP, terminan dicha etapa siendo o no competentes en las áreas:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Lenguajes: comunicación y representación.
- Conocimiento del entorno.

Para el análisis cualitativo se toman, por un lado, los cuestionarios pasados a los/as tutores/as del nivel de cinco años de Educación Infantil (“Capítulo VII: Análisis Cuestionarios Tutores”, p. 127) y, por otro, los resultados obtenidos por el alumnado en los cursos (2013/14 y 2014/15), extraídos de la plataforma Séneca (“Capítulo VIII: Análisis Estadísticas Séneca”, p. 161).

En lo que respecta al análisis cuantitativo, los resultados arrojados por Séneca en cuanto a número de aprobados en los cursos 2013/14 y 2014/15 respectivamente (Gráfico 10, p. 166).

Nuestra investigación adquiere carácter relevante en tanto en cuanto es la primera investigación que conocemos a nivel nacional abordando este tema y en esta etapa educativa, centrándose además en una etapa clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en una etapa vital, la infancia.

## 1. En función del análisis cualitativo

Finalizado el análisis de los datos obtenidos, provenientes de fuentes primarias y secundarias, y tras haber observado en detalle el sentido de los datos desde una perspectiva cualitativa, podemos desarrollar un listado de conclusiones estrictamente sujetas al sentido manifestado por los datos objeto de análisis:

- La totalidad de tutores y tutoras de Educación Infantil entrevistados consideran que el ABP atiende de manera especialmente relevante al desarrollo afectivo e intelectual del alumnado.

- Del total de ítems planteados a propósito de las bondades del ABP, los tutores y tutoras indican que el 70,3% de estos ítems cuentan con un porcentaje de cumplimiento superior al 80%, entre los alumnos con los que se implementa dicha práctica.

- En la valoración de la idoneidad del ABP, distinguiendo entre las tres áreas seleccionadas, podemos indicar que más de la mitad de los tutores y tutoras han valorado como *buena* dicha práctica. Seguido de un 36,3% que la han catalogado de *excelente*.

- Preguntados ampliamente por cada una de las siguientes tres áreas del alumnado: “Conocimiento de sí mismo”, “Conocimiento del entorno” y “Lenguajes: comunicación y representación”; los tutores y tutoras de Educación infantil han determinado que el área que resulta más favorecida mediante la implementación del ABP, es el “Conocimiento del entorno”. En esta área un total del 98,5% de las cuestiones planteadas han obtenido una valoración superior a *adecuado*, alcanzando sólo las valoraciones correspondientes a *excelente* y *bueno* un 88,9% del total.

- En el curso 2014/2015, durante el que se implementó esta práctica pedagógica, se produjo un incremento del número de alumnos que obtuvieron aprobados en un total cinco de las ocho asignaturas evaluadas.

- Del total de ocho asignaturas objeto de evaluación, dos de ellas contaron con un incremento en el número de alumnos suspensos a la finalización del curso 2014/2015.

- Si comparamos los datos totales del número de alumnos suspensos en los dos periodos lectivos de referencia, en el curso 2014/2015 son superiores, debido a un repunte notable de los alumnos que han obtenido una calificación de suspenso en la asignatura de Religión Católica. La excesiva desviación de este dato, desvirtúa la imagen general de los datos relativos a los alumnos suspensos en 2014/2015.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>1.- Conocer y explorar su cuerpo, identificando algunos de sus segmentos y elementos, adquiriendo progresivamente una imagen ajustada de sí mismo.</b>					
Conoce las principales partes del cuerpo: (cabeza, tronco (tronco, espalda, pecho...), extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie).	70	30	0	0	0
Reconoce las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)	70	30	0	0	0
Identifica las articulaciones del cuerpo: codo, rodilla y cintura.	60	40	0	0	0
<b>2.- Distinguir semejanzas y diferencias entre las características y cualidades de su propio cuerpo y el de los demás, aceptándolas, valorándolas y evitando cualquier actitud discriminatoria por razón de estas diferencias.</b>					
Percibe los cambios físicos propios y de los demás con el paso del tiempo.	30	70	0	0	0
Valora y respeta las características físicas propias y de los demás (sexo, color del pelo, color de los ojos...).	40	60	0	0	0
Percibe las sensaciones y sentimientos propios y de los demás (triste, enfadado, contento, etc.)	60	40	0	0	0
Acepta y respeta las personas pertenecientes a diferentes razas y formas de vida.	0	80	20	0	0
<b>3.- Conocer e identificar la existencia de otras personas dentro de nuestro entorno y fuera de él pertenecientes a otras razas que poseen diversos rasgos físicos y que tienen distintas formas de vida, hábitos y algunas costumbres diferentes a las nuestras.</b>					
Acepta y respeta las personas pertenecientes a diferentes razas y formas de vida.	10	70	20	0	0
Conoce las normas de relación y convivencia en los diferentes contextos.	0	80	20	0	0

**4.- Aumentar el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa en la resolución de problemas de la vida cotidiana y desarrollar estrategias para satisfacer de forma progresivamente autónoma sus necesidades básicas.**

Se Desplaza (hacia delante, hacia atrás, de puntillas, de talón, subir, bajar escaleras alternando los pies, etc.)	60	40	0	0	0
Salta (con los pies juntos, cuatro o cinco veces con un solo pie, desde 3 escalones, con los pies juntos encima de un elástico, etc.)	50	50	0	0	0
Mantiene el equilibrio (sobre una línea pintada en el suelo, sobre un banco en posición horizontal, de pie con los ojos cerrados, de puntillas, etc.)	30	50	20	0	0
Posee la coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.	10	70	20	0	0

**5.- Desarrollar progresivamente la lateralidad de su propio cuerpo, siendo capaz de interpretar nociones direccionales con el mismo.**

Conoce las partes principales del cuerpo: (cabeza, tronco: pecho, espalda, cintura, extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie)	80	20	0	0	0
Identifica las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)	80	20	0	0	0
Reconoce las partes principales de las extremidades: Superiores (hombro, codo, muñeca, mano y dedos) e Inferiores (muslo, rodilla, tobillo, pie, dedos y talón.)	50	40	10	0	0
Percibe los cambios físicos propios y de los demás con el paso del tiempo.	30	70	10	0	0
Experimenta la noción de derecha en relación al propio cuerpo.	0	40	40	10	0
Conoce las nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (derecha-izquierda...)	10	40	40	10	0

**6.- Conocer y utilizar coordinadamente sus posibilidades motrices y posturales, adaptándolas a las diversas actividades cotidianas, lúdicas y de expresión.**

Adquiere la coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.	10	80	10	0	0
Posee habilidades manipulativas de carácter fino (recortar, picar, dibujar, modelar, etc., utilizando correctamente los utensilios.	40	50	10	0	0
Desarrolla actividades cotidianas (recoger y ordenar los juguetes, poner y quitar materiales que se usan, poner y quitar la mesa, vestirse y desvestirse, abrochar y desabrochar la ropa, colgar su ropa, etc.)	40	60	0	0	0

**7.- Identificar los sentimientos, emociones, deseos y necesidades propias y los de los demás, desarrollando una actitud comunicativa.**

Identifica los sentimientos, emociones, deseos y necesidades propios y de los demás.	40	50	0	0	0
--	----	----	---	---	---

**8.- Afianzar la coordinación óculo-manual necesaria para las habilidades motrices de carácter fino.**

Posee la coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.	0	90	0	0	0
--	---	----	---	---	---

Adquiere habilidades manipulativas de carácter fino (recortar, picar, dibujar, modelar, etc.) utilizando correctamente los utensilios.	30	60	0	0	0
Posee nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (derecha-izquierda...)	0	30	40	10	0
<b>9.- Continuar la adquisición de hábitos relacionados con la higiene y la alimentación.</b>					
Realiza hábitos saludables (cepillarse los dientes, peinarse, lavarse las manos y la cara, limpiarse la nariz, poner la mano al toser, vestirse y desvestirse, ir al baño, limpiarse y tirar de la cadena, etc.)	0	60	30	0	0
Desempeña hábitos adecuados para mantener una alimentación sana (respetar el horario de comida, tomar alimentos sanos, conocer el efecto de alimentos saludables y no saludables, desayuno sano...)	0	70	20	0	0
Desempeña acciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás (respetar el horario de descanso, conocer las consecuencias del descanso adecuado y de la falta de descanso, etc.)	0	40	50	0	0
Seguridad personal (poner cinturón, no tocar enchufes, cristales rotos...)	0	70	20	0	0
Cuidado y orden en el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado...)	10	60	10	10	10
<b>10.- Identificar y localizar los sentidos, utilizándolos para percibir las distintas sensaciones corporales y descubrir las cualidades y propiedades de los objetos.</b>					
Identifica los sentidos y su función.	10	80	0	0	0
<b>11.- Ser capaz de planificar y secuenciar la propia acción para resolver problemas de la vida cotidiana.</b>					
Posee habilidades para la interacción y la colaboración.	10	60	10	0	10
<b>12.- Participar y contribuir, dentro de sus posibilidades, en el mantenimiento del orden y de la limpieza de su clase y de su casa, colaborando y buscando ayuda si fuese necesario.</b>					
Realiza actividades cotidianas (recoger y ordenar los juguetes, poner y quitar materiales que se usan, poner y quitar la mesa, vestirse y desvestirse, abrochar y desabrochar la ropa, colgar su ropa, etc.)	10	70	10	0	0
Cuida y ordena el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado...)	10	60	20	0	0
<b>13.- Identificar las sensaciones y percepciones del propio cuerpo de forma que le permitan controlar sus necesidades básicas, utilizando los sentidos como medio para explorar su cuerpo y su entorno próximo.</b>					
Experimenta la noción de derecha en relación al propio cuerpo	0	40	50	10	0
Utiliza los sentidos: Sensaciones (calor, suavidad, dureza...) y Percepciones (olor, sabor, textura, sonido...)	30	70	0	0	0

Percibe necesidades básicas del propio cuerpo (hambre, sed, necesidad de evacuar, etc.)	60	30	0	0	0
Percibe sentimientos y emociones propios y de los demás (triste, enfadado, contento, etc.)	50	50	0	0	0
Valora y respeta las características físicas propias y de los demás (sexo, color del pelo, color de los ojos...).	20	70	0	0	0

Tabla 53. Porcentaje calificaciones por ítem (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal).

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	EX.	BU.	AD.	RE.	PO.
	%	%	%	%	%
<b>1.- Identificar y reconocer los cardinales, controlando la direccionalidad de su gráfica y asociando el número con la cantidad.</b>					
Realiza el doble de un número (0-9)	10	40	40	10	0
Escribe y lee del 0 al 9	60	30	0	0	0
Asocia el cardinal con la cantidad (0-9)	70	30	0	0	0
Ordena de menor a mayor y a la inversa (0-9)	60	30	10	0	0
Conoce el posterior y el anterior (0-9)	50	40	10	0	0
Conoce los ordinales: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y último	20	50	30	0	0
Suma gráfica oral (0-9)	10	80	10	0	0
Resta gráfica oral (0-9)	0	70	30	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	20	70	10	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	10	50	40	0	0
<b>2.- Situarse espacialmente respecto a nociones básicas, identificando estas nociones en sí mismo y en los objetos</b>					
Sitúa objetos en el espacio respecto a sí y a otros objetos	40	60	0	0	0
Sabe nociones básicas de orientación y situación en el espacio: arriba-abajo, encima-debajo, dentro-fuera, delante-detrás, cerca-lejos, abierto-cerrado, entre, alrededor, junto-separado e izquierda-derecha	30	70	0	0	0
<b>3.- Aplicar modificaciones cuantitativas en colecciones de elementos, prestando atención al proceso y a los resultados obtenidos.</b>					
Utiliza cuantificadores: mucho-poco, más que y lleno-vacío.	70	30	0	0	0
Realiza seriaciones de dos elementos alternos con modelo (color y tamaño)	60	40	0	0	0
Realiza seriaciones de 2 o 3 elementos combinando forma, tamaño y color	70	30	0	0	0
Continúa una cenefa	30	70	0	0	0



Utiliza cuantificadores: mucho-poco, uno-varios, lleno-vacío, más que, menos que, mitad, ninguno-varios y. tantos como.	40	60	0	0	0
Forma grupos verbalmente	10	80	10	0	0
Utiliza cuantificadores: todo-nada, mucho-poco, más que-menos que, ninguno-varios, lleno-vacío igual que, mayor-menor.	40	50	0	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	20	70	10	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	10	60	10	0	0
Continúa una cenefa, unir puntos...	30	70	0	0	0
<b>4.- Identificar y reconocer las formas planas estudiadas</b>					
Discrimina formas y figuras	60	40	0	0	0
Reconoce y dibuja formas planas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo y óvalo	40	60	0	0	0
Identifica algunos cuerpos geométricos: esfera y cubo	0	70	20	0	0
Reconoce y dibuja curvas abiertas y cerradas	30	60	10	0	0
<b>5.- Utilizar las formas de representación matemática para resolver problemas de la vida cotidiana.</b>					
Conoce medidas naturales de longitud: mano, pie, paso, tablillas y algunos objetos.	10	50	30	0	10
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	20	80	0	0	0
Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	10	50	40	0	0
<b>6.- Adquirir progresivamente un conocimiento lógico-matemático, describiendo objetos y situaciones, sus propiedades y las relaciones que entre ellos se establecen a través de la experimentación activa.</b>					
Agrupar objetos por sus propiedades	50	50	0	0	0
Conoce las propiedades de los objetos: color, forma y tamaño, ligero-pesado, recto-curvo, rápido-lento, frío-caliente, liso-rugoso, duro-blando, simetría, textura, temperatura.	50	40	10	0	0
<b>7.- Agrupar objetos por sus cualidades y propiedades</b>					
Agrupar objetos por sus propiedades	50	50	0	0	0
Conoce las propiedades de los objetos: color, forma y tamaño, ligero-pesado, recto-curvo, rápido-lento, frío-caliente, liso-rugoso, duro-blando, simetría, textura, temperatura.	50	50	0	0	0
Utiliza medidas temporales: mucho rato-poco rato, ahora, luego, antes, después, rápido-lento, día-noche y semana	60	30	10	0	0

**8.- Utilizar adecuadamente cuantificadores y nociones básicas de medida.**

Conoce nociones básicas de medida: grande-mediano-pequeño, largo-corto, alto-bajo, grueso-delgado y ancho-estrecho. 50 40 10 0 0

**9.- Observar los cambios que se producen en el medio natural con la llegada de las diferentes estaciones, constatando la influencia del tiempo atmosférico en la forma de organizarse la vida de las personas, y observando y manipulando los diversos objetos relacionados con el vestido propio de cada estación.**

Conoce objetos presentes en el entorno natural y social: piedra, productos, algunas herramientas... 30 50 10 0 0

Utiliza objetos de uso cotidiano relacionados con el aseo, el vestido y la alimentación. Su uso adecuado y convencional 60 30 0 0 0

Percibe atributos sensoriales de los objetos: color, tamaño, sabor, sonido, plasticidad y dureza 40 50 10 0 0

Identifica los elementos del entorno natural (animales, árboles...) 80 20 0 0 0

Distingue los animales: conocimiento (hábitat: desierto (selva, zonas polares...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado. 30 70 0 0 0

Conoce las plantas: conocimiento, respeto y cuidado. 50 40 10 0 0

Conoce el Ciclo vital: animales y plantas (del nacimiento a la muerte) 30 60 0 10 0

Percibe los fenómenos atmosféricos del medio natural: lluvia, viento, día, noche, estaciones... 60 40 0 0 0

Percibe las modificaciones de la naturaleza con el paso del tiempo 40 60 0 0 0

Participa en el entorno natural 40 60 0 0 0

Respeto las acciones del hombre sobre el clima: la contaminación, separación de desechos... 10 80 10 0 0

Distingue alimentos propios de otoño (carnoso y seco), navidad, semana santa y verano. 50 40 10 0 0

Conoce prendas de vestir en función de la época del año. 70 30 0 0 0

Relaciona el tiempo con distintas actividades relevantes de la vida social (verano-vacaciones, fiesta-no escuela, laboral-escuela, invierno-navidad...) 30 60 10 0 0

**10.- Valorar, respetar y cuidar el medio natural, interviniendo en la medida de sus posibilidades**

Cuida el agua. 10 60 30 0 0

Conoce los animales: conocimiento (hábitat: desierto (selva, zonas polares...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado. 20 70 10 0 0

Conoce y respeta las plantas. 40 50 10 0 0

**11.- Orientarse autónomamente en el ámbito escolar y conocer la organización del colegio, estableciendo relaciones más amplias con las personas que en él están, respetando y valorando el trabajo que realizan y las normas de comportamiento y organización de su clase.**

Conoce la escuela: dependencias, uso, funciones, miembros (maestro/a y compañeros), mobiliario de la clase... 50 50 0 0 0

**12.- Aceptar la propia situación familiar, desarrollando actitudes de afecto y respeto hacia los miembros de su familia, valorando y asimilando sus normas de convivencia.**

Conoce la Familia: sus miembros, relaciones de parentesco (padre/madre, hijo/a, abuelo/a...), funciones, tipos de estructura familiar, lugar que ocupa en su familia... 60 40 0 0 0

**13.- Conocer las características de su vivienda y de su entorno más próximo (barrio, calle...), sus espacios y funciones.**

Identifica los tipos de viviendas (casa, edificio, mobiliario), dependencias, funciones, objetos... 40 50 10 0 0

Identifica su propio entorno (calle, barrio...) 40 40 20 0 0

Conoce los elementos propios de su entorno: farolas, bancos, papeleras, calles, plazas, aceras... 50 50 0 0 0

Conoce establecimientos relacionados con el consumo (panadería, pescadería, carnicería, frutería...) 60 30 10 0 0

Identifica tipos de paisaje: campo, mar y montaña 30 60 10 0 0

**14.- Conocer y valorar algunas profesiones cercanas a ellos: policía, bombero/a, jardinero/a...**

Reconoce profesiones cercanas al niño/a: policía, médico/a, maestro/a... 70 20 10 0 0

**15.- Observar animales y plantas próximas a él, descubriendo algunas características y cambios que se producen en sus ciclos vitales. Valorar los beneficios que nos aportan y desarrollar actitudes de respeto y cuidado hacia estos seres vivos.**

Reconoce alimentos de origen animal y vegetal. 30 60 10 0 0

Conoce los animales: (hábitat: desierto (selva, zonas polares...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado. 20 60 20 0 0

Conoce las plantas: respeto y cuidado. 40 40 20 0 0

Conoce el ciclo vital: animales y plantas (del nacimiento a la muerte) 30 40 30 0 0

Reconoce animales domésticos de su entorno (perro, gato...) 50 30 20 0 0

**16.- Iniciarse en el uso de algunos instrumentos tecnológicos: ordenador, televisión, DVD, reproductores musicales, videojuegos...**

Usa el ordenador para realizar diferentes actividades interactivas como identificar diferentes formas... 20 60 10 10 0

**17.- Conocer algunas de las formas más habituales de la organización humana: los medios de transportes y los medios de comunicación e información, valorándolos positivamente.**

Distingue medios de transporte: aéreos, terrestres y marítimos y públicos y privados	40	50	10	0	0
Identifica medios de comunicación más elementales (TV, periódico y radio) y conocer su utilidad (ocio, difundir acontecimientos...)	30	50	20	0	0

**18.- Acercarse a diferentes culturas, valorando y apreciando la pluralidad cultural, conociendo diferentes formas de vida, distintas costumbres, tradiciones, fiestas, lenguas...**

Conoce lugares para divertirse y aprender: teatro, cine, biblioteca...	40	40	20	0	0
Participa en cultura y habla andaluza	30	50	20	0	0
Participa en fiestas y costumbres de su localidad	70	30	0	0	0

**19.- Iniciarse en el conocimiento de algunas normas de seguridad vial**

Conoce normas elementales de seguridad vial: semáforo, paso de peatones, cinturón de seguridad...	50	50	0	0	0
---	----	----	---	---	---

Tabla 54. Porcentaje calificaciones por ítem (Conocimiento del entorno).

**LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN**

EX. BU. AD. RE. PO.  
% % % % %

**1.- Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más correcta, expresando ideas, sentimientos y deseos en conversaciones colectivas, adaptándose a las distintas situaciones de comunicación y respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico.**

Expresarse espontáneamente en situación lúdica	30	50	10	0	0
Utiliza pronombres y adjetivos a nivel oral	30	30	30	0	0
Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)	30	30	20	10	0
Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número	40	50	10	0	0
Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)	20	50	20	0	0
Utiliza más de una palabra para ir al baño	30	60	0	0	0
Utiliza las nociones de tiempo: ayer, hoy y mañana	20	50	10	10	0
Utiliza el plural	60	30	0	0	0
Utiliza para referirse a sí mismo: yo, mi, mío	30	70	0	0	0
Participa en conversaciones colectivas respetando las normas del intercambio lingüístico	30	60	0	10	0
Participa en juegos lingüísticos	30	50	20	0	0
Conoce su nombre y apellidos	50	50	0	0	0
Responde a preguntas: cómo, cuándo, dónde y por qué	30	70	0	0	0
Responde sí o no de forma adecuada	70	30	0	0	0

**2.- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.**

Percibe las posibilidades expresivas del cuerpo: el gesto, los movimientos, las expresiones faciales...	30	70	0	0	0
Es expresivo	30	70	0	0	0
Dramatiza y participa en el juego dramático.	50	50	0	0	0
Expresa sentimientos: alegría, miedo, tristeza... y emociones.	70	30	0	0	0
Imita y representa animales, personajes, objetos...	50	40	0	0	0
Combina palabras y gestos para decir alguna cosa	30	60	0	0	0
Explica sus experiencias, deseos...	50	30	10	0	0
Expresa mensajes orales: sentimientos, emociones, vivencias.	60	40	0	0	0
Comprende órdenes verbales (3 de 6)	10	80	0	0	0

**3.- Progresar en la expresión oral introduciendo en sus producciones variaciones morfológicas, utilizando las palabras del vocabulario y construyendo frases con una estructuración correcta. Progresar en el lenguaje oral produciendo sonidos, sílabas y palabras con soltura, para así poder acometer el lenguaje escrito con éxito.**

Comprende el vocabulario del curso	40	60	0	0	0
Denomina objetos presentados en láminas	20	80	0	0	0
Completa frases de su nivel (sujeto, verbo)	30	60	10	0	0
Forma frases de 3, 4 palabras	60	40	0	0	0
Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)	30	40	20	10	0
Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número	40	40	20	0	0
Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)	40	50	10	0	0

**4.- Valorar el lenguaje escrito como medio de información y comunicación, descubriendo e identificando sus instrumentos y elementos básicos.**

Copia vocales	80	20	0	0	0
Copia sílabas directas (p, s, m, t, c, n, l, d, r, j, b, v, f, g, ch, z, rr, ñ, y, gu, ll, qu, ce/ci, x, h, k, ge/gi)	60	40	0	0	0
Escribe palabras con sílabas directas	50	50	0	0	0
Completa palabras y frases	40	30	30	0	0
Utiliza instrumentos de la lengua escrita: libros, periódicos, carteles...	30	50	20	0	0

**5.- Leer, interpretar, ordenar y producir imágenes siguiendo una secuencia temporal, entrenándose así para la lectura, con una actitud de interés y disfrute.**

Explica una historia a partir de 6 viñetas presentadas	20	70	10	0	0
Lee vocales y sílabas directas	40	50	10	0	0
Lee con imagen y texto	40	60	0	0	0
Lee vocales y consonantas	40	60	0	0	0
Lee sílabas directas (p, s, m, t, c, n, l, d, r, j, b, v, f, g, ch, rr, ñ, y, gue/gui, ll, que/qui, ce/ci, x, h, k, ge/gi)	30	60	10	0	0
Lee comprensivamente palabras y frases con sílabas	20	60	20	0	0
Realiza juegos de lectura (adivanzas...)	50	40	0	10	0
Explica una historia a partir de 6 viñetas presentadas	20	70	10	0	0

<b>6.- Acercarse a la literatura infantil comprendiendo, reproduciendo y recreando textos sencillos de cuentos clásicos y de poemas literarios, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</b>					
Comprende un cuento de su nivel (5 de 7 preguntas)	50	50	0	0	0
Interpreta cuentos, canciones, poesías...	50	50	0	0	0
Continúa un cuento con una frase	30	60	10	0	0
Escucha y comprende textos de tradición oral: cuentos, poesías, rimas, adivinanzas...	60	40	0	0	0
Recita algunos textos de carácter poético y de tradición cultural (trabalenguas, adivinanzas, canciones...)	50	50	0	0	0
<b>7.- Iniciarse en los usos sociales de la lectura y de la escritura valorándolas como instrumentos de comunicación, información y disfrute.</b>					
Utiliza los instrumentos de la lengua escrita: libros, periódicos, carteles...	30	60	10	0	0
<b>8.- Utilizar la biblioteca con respeto y cuidado, valorándola como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.</b>					
Utiliza la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.	30	60	10	0	0
<b>9.- Utilizar las posibilidades de la expresión plástica, musical y corporal para representar objetos, situaciones, ideas, ampliando sus posibilidades comunicativas y desarrollando la creatividad.</b>					
Es creativo (dibujo libre, producciones propias...)	30	60	10	0	0
<b>10.- Comprender los mensajes audiovisuales emitidos por algunos instrumentos tecnológicos (ordenador, televisión, DVD, reproductores musicales, videojuegos...), entendiendo la importancia y la necesidad de utilizarlos moderadamente.</b>					
Utiliza los instrumentos tecnológicos: ordenador, reproductores de imagen y sonido...	20	50	10	10	0
Disfruta con el lenguaje audiovisual: películas, dibujos animados...	40	40	10	0	0
<b>11.- Conoce el ruido que producen algunos objetos al manipularlos diferenciando entre ruido y música.</b>					
Percibe el ruido y el silencio.	50	40	0	0	0
Percibe sonidos del entorno	50	30	0	0	0
<b>12.- Mejorar en el control de la respiración en las actividades de movimiento y relajación.</b>					
Conoce y utiliza la gama de colores primarios, sus mezclas y los contrastes claro-oscuro	30	60	10	0	0
<b>13.- Conoce el ruido que producen algunos objetos al manipularlos diferenciando entre ruido y música.</b>					
Controla su cuerpo: actividad, movimiento, respiración equilibrio y relajación	20	80	0	0	0

<b>14.- Representar objetos, situaciones y personas a través de las distintas técnicas de la expresión plástica.</b>					
Utiliza los elementos del lenguaje plástico: forma y color.	40	60	0	0	0
Utiliza los materiales plásticos: (Específicos: (pincel, tijeras...), Inespecíficos: (hojas, semillas...))	60	40	0	0	0
Utiliza materiales de desecho: cartón, botellas de plástico...	40	50	10	0	0
Realiza técnicas plásticas básicas: dibujo, pintura, modelado, collage...	40	50	0	0	0
<b>15.- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en diferentes lenguajes.</b>					
Conoce obras de arte andaluzas y universales (pinturas, esculturas...)	10	60	30	0	0
<b>16.- Conocer las posibilidades comunicativas y expresivas que la música les ofrece, aprendiendo a discriminar determinados sonidos y conociendo nuevos instrumentos musicales.</b>					
Percibe las cualidades del sonido: ritmo y melodía	20	50	20	0	0
Conoce instrumentos musicales: triángulo, pandero, maracas...	40	30	20	0	0
Participa en música popular andaluza y de su entorno (sevillanas, flamenco...)	10	50	20	20	0
<b>17.- Reconocer e identificar los sonidos del propio cuerpo y los del entorno.</b>					
Distingue entre ruido y silencio.	60	40	0	0	0
Sonidos del entorno	60	40	0	0	0
<b>18.- Conocer algunas canciones infantiles y participar en representaciones musicales.</b>					
Interpreta de cuentos, canciones, poesías...	50	40	0	0	0

Tabla 55. Porcentaje calificaciones por ítem (Lenguajes: Comunicación y Representación).

Concluimos esta parte práctica con esta tabla donde se presentan los datos agregados por centros Educativos, correspondientes a las siguientes áreas de análisis:

- Lenguajes: Comunicación y Representación.
- Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal.
- Conocimiento del Entorno.

Centros educativos participantes	ALCR				ACMAP				ACOEN			
	Curso 13/14		Curso 14/15		Curso 13/14		Curso 14/15		Curso 13/14		Curso 14/15	
	A.	S./S.C.	A.	S./S.C.	A.	S./S.C.	A.	S./S.C.	A.	S./S.C.	A.	S./S.C.
CEIP "Nuestro Padre Jesús Del Llano"	24	5	16	17	27	2	16	17	27	2	17	16
Escuela De Educación Infantil "San Fernando"	-	-	41	0	-	-	41	0	-	-	40	1
CEIP "José Yanguas Messia"	10	0	15	0	10	0	15	0	10	0	15	0
CEIP "Virgen De La Fuensanta"	21	3	22	1	21	3	23	0	21	3	23	0
CEIP "San Sebastián"	8	0	6	1	8	0	7	0	8	0	7	0
Escuela De Educación Infantil "Alfonso Sancho"	73	1	71	3	72	2	69	5	73	1	71	3
CEIP "María Zambrano"	5	0	11	0	5	0	11	0	5	0	11	0
CEIP "Padre Rejas"	31	2	25	1	31	2	25	1	31	2	25	1
CEIP "Marqueses De Linares"	25	0	34	1	25	0	34	1	25	0	34	1
CEIP "Santa Teresa Doctora"	21	2	13	2	21	2	13	2	21	2	13	2
CEIP "Miguel De Cervantes"	38	0	62	0	38	0	62	0	38	0	62	0
CEIP "Sixto Sigler"	0	25	21	3	0	25	24	0	0	25	24	0
CEIP "Bachiller Pérez Moya"	38	0	31	7	38	0	36	2	38	0	35	3
CPR "Valle De San Juan"	5	0	11	0	5	0	11	0	5	0	11	0

Tabla 56. Núm. de aprobados y suspensos o no calificados, por centro, año y área.

## 2. En función del análisis cuantitativo

Conscientes de que nuestras reflexiones quedarían huérfanas sin el análisis cuantitativo, pasamos a comentar los resultados extraídos de los supuestos estadísticos, desde la fiabilidad y el rigor que nos aportan los números resultantes de nuestro análisis.

Se puede observar que la metodología empleada no tiene efecto en el rendimiento de los alumnos al no ser significativas las diferencias en el número de aprobados en las asignaturas estudiadas. Incluso, el número de aprobados es mayor cuando se emplea una metodología tradicional, frente a la metodología del ABP. No obstante, estas diferencias no son estadísticamente reseñables y se deben a las características de la población.

Del mismo modo, las características de ubicación geográfica de los centros, así como la organización y el tipo de centro, cruzados con la



metodología empleada, no tienen efecto en el rendimiento de los alumnos. Tan solo se observa una diferencia significativa en el rendimiento entre ambos cursos para los alumnos de centros de educación infantil y primaria (CEIP), siendo el número de aprobados notablemente mayor en el curso 13/14.

Por otro lado, en el contraste de diferencias en función de la metodología y las variables independientes *ubicación geográfica, organización y tipo de centro*, la asignatura *Comunicación y representación* obtiene en todos los análisis la probabilidad menor (aunque no significativa) cuando dichas probabilidades no son similares.

En último lugar, en el análisis de varianza del número de aprobados de los grupos formados por las variables independientes para cada curso, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas, siendo, por lo tanto, similares los grupos entre sí y no existiendo efecto de dichas variables en el rendimiento de los alumnos.

### **3. Limitaciones y sugerencias**

#### **3.1. Limitaciones de la investigación**

Si bien nuestro estudio, en aras de abrazar la objetividad que debiera contextualizar todas las investigaciones, cuenta con dificultades asociadas al reducido número de centros, los resultados de los análisis son más conservadores y, por lo tanto, más difícil de conseguir resultados estadísticamente significativos.

También el número de casos adolece de las notas individuales de cada alumno, contando con el sumatorio de suspensos y aprobados de cada centro. Esto nos habría permitido, además, poder operar con análisis paramétricos y, por lo tanto, ser menos conservadores en los análisis y haber encontrado más diferencias significativas.

Del mismo modo, contar con las respuestas de cada alumno a la escala que mide competencias, habría permitido validar el instrumento.

Así, el hacer la comparación de dos cursos académicos y compararlos entre ellos, es una primera aproximación a un estudio longitudinal (en oposición a un modelo transversal). Sin embargo, al tomar el sumatorio de aprobados de los centros, no sabemos si los resultados que tenemos son de los mismos alumnos de un año para otro, si ha habido movilidad del alumnado de los centros. Por ello, concluimos que es una variable extraña relacionada con la mortalidad de la muestra que sería importante controlar.

También nos hemos encontrado con el hándicap del escaso recorrido de esta temática en investigaciones anteriores, habiendo encontrado, a pesar de realizar un trabajo de recopilación exhaustivo, sobre investigaciones cuyo cordón umbilical fuese el ABP, tan solo una investigación en la comunidad autónoma andaluza (Pozuelos, 2007).

Finalmente hemos hallado una tesis doctoral sobre innovación educativa, en la Universidad Autónoma de Barcelona (Bernabéu, 2009), en la que se dedica un apartado al ABP, debatiendo entre sus fortalezas y debilidades (p. 105).

Y a nivel internacional, hemos encontrado una tesis en México, (Chávez, 2003) en la que sí se aborda la investigación sobre las bondades del ABP, pero basada en el primer grado de Educación Primaria.

Estas limitaciones serán, asimismo, un material valioso sobre el que fraguar el siguiente apartado, que no podría ser otro que; las sugerencias para futura investigaciones.

### **3.2. Sugerencias para futuras investigaciones**

Los resultados encontrados en el presente trabajo abren la puerta a ahondar en la investigación de prácticas pedagógicas activas, así como en el diseño de documentos programáticos centrados en la implementación de ABP. Esta fundamentación científica, nos ahorraría mucha energía a la hora de defender la enseñanza tradicional o la implementación de prácticas pedagógicas activas. Sin duda, clarificaría y disiparía la distancia establecida

entre una metodología novedosa y una metodología con la que el alumno aprende.

En la revisión de la literatura hemos encontrado teorías a favor de la implementación de dicha práctica. Sin embargo, no se han encontrado experiencias educativas cuyo objetivo haya sido fundamentar científicamente la práctica pedagógica propuesta.

A lo largo del desarrollo de este estudio y durante el escrutinio de los resultados han ido aflorando interrogantes sobre ámbitos no incluidos en nuestra tesis y que valoramos como de gran interés para futuras investigaciones. Toda vez que nuestro estudio se ha centrado principalmente la relación entre ABP y competencias adquiridas en las áreas del nivel de 5 años de la Educación Infantil, por el alumnado. Dejando de lado aspectos tan importantes como qué piensa o cómo se siente el alumnado cuando los docentes implementan ABP.

De ahí que deseemos cambiar esos interrogantes por exclamaciones, abordando esta temática desde diferentes ámbitos. Los proyectos que propondríamos podrían ser los siguientes:

- A nivel autonómico sería muy enriquecedor proponer un proyecto de investigación inter escolar, para conocer la percepción de los alumnos en relación a la práctica pedagógica ABP (en todas las etapas educativas de su itinerario académico).
- También sería de vital importancia el investigar a nivel nacional sobre la opinión que tienen los maestros y maestras del primer ciclo de la Educación Primaria, acerca del nivel de competencia adquirida por los alumnos que han trabajado con ABP, en la segunda etapa de la Educación Infantil.
- A nivel internacional se podría plantear el estudio sobre en qué etapas educativas tiene más calado pedagógico el ABP y por qué.
- Finalmente sería de capital importancia conocer la relación entre el perfil que adquieren los alumnos tras el trabajo con ABP y el perfil más demandado por el tejido el mundo empresarial.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción professor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Abramson, S., Robinson, R. y Ankerman, K. (1995). Project work with diverse students. Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. *Childhood Education*, 71(4), 197-202.
- Acaso, M. (2015). *La Reduolution*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, A. y Río del, P. (2000). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En Coll, Palacios y Marchesí (eds). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Andrés, A. y Colom, R. (eds.) (1999): *Hans Jürgen Eysenck: Psicólogo científico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Antunes, C. (2011). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Anuies, (2003). *Innovación educativa*. México.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Argullol, R. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La muralla.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Harnesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

- Ballesteros, A. (1928). *El método Decroly*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Bandura, A. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. (A. Rivière, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A y Walters, R. (1987) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Beltrán, J. y Bueno, J. A. (Eds). (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Benson, N. (2005). *Psicología para todos*. (G. Sánchez, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica. (Original publicado en 1998).
- Bentolila, S. y Cometta, A. (1997). ¿De las utopías a la realidad o de la realidad a las utopías?. Obstáculos que median en el proceso de transformación educativa. En Congreso Internacional de Educación “Educación, crisis y utopía”. Congreso llevado a cabo en Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bernabéu, M<sup>a</sup>. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5062>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boden, M. A. (1979). *Piaget*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Boeree, G., Rafael, E. y Gautier, R. (2005). *Teorías de la personalidad: Una selección de los mejores autores del siglo XX*. Santo Domingo: Universidad Iberoamericana.
- Bona, C. (2016). *La nueva educación*. Barcelona: Plaza-Janés.
-

- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza-Janés.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. (P. Manzano, Trad.). Madrid: Narcea.
- Calderón, J. (1999). Innovación Educativa, en revista de Investigación Educativa, 5(28), 19-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Canes, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista complutense de educación*, 10(2), 149-166. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150270&orden=1&info=link>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Carlgren, F. (2004). *Pedagogia Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Madrid: Edelvives.
- Cloninger, S. (2003) *Teorías de la personalidad*. (A. S. Fernández, Trad.). México: Pearson Educación. (Original publicado en 2000).
- Clouder, C. y Rawson, M. (2011). *Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods*. Londres: Routledge.
- Coll, C. (1985). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1989). *Marco psicológico para el currículum escolar. En Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos aires: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.



- Coll, C. (2004). Concepción constructivista de la enseñanza y la educación. En Coll, Palacios y Marchesí (comps). *Desarrollo psicológico y educación (Vol. 2). Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Marchesí, A. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Martín, E. (2002). La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar: una perspectiva constructivista, en Coll C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cousinet, R. (1962). *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada.
- Csikzentmihaly, M. (1997). *Fluir, una psicología de la felicidad*. (N. López, Trad.). Barcelona: Kairós.
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en Educación Primaria*. Barcelona: Paidós.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 19 de agosto de 2008, núm. 164, pp. 7-12.
- Decreto 285/2010, de 11 de mayo, por el que se regula el Sistema de Información Séneca. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 26 de mayo de 2010, núm. 101, pp. 7-11. artículo 12, letra b.
- Decreto 85/2016, de 26 de abril, por el que se regula la intervención integral de la Atención Infantil Temprana en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 29 de abril de 2016, núm. 81, pp. 13-33.
- Decroly, O. (1922). *Hacia la escuela renovada*. Madrid: La Lectura.
- Decroly, O. (1932). *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Revista Pedagogía.
- Delibes, A. (2012). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Madrid: Ediciones Alegoría.
-

- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo, en Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (comps). *La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díez, M. C. (2006). *Coleccionando momentos*. Barcelona: Octaedro.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación a la acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elmore, R. et al. (1998). *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar en la gestión educativa ante la innovación y el cambio. En II Congreso Interuniversitario de Organización escolar. ADDOEC. Congreso Mundial Vasco llevado a cabo en Lioa (España)
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138.
- Fernández, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Ferrero, C. y Ruiz, A. (2009). La Casa de niños. *Participación Educativa*, (12), 163-170. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-ruiz-gonzalez.pdf>
- Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, (360), 140-161.
- Franklin, B. y Johnson, C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-29.
- Fröebel, F. (1902). *Menschenerziehung*. Nueva York: D. Appleton y Compañía. (Traducción castellana: *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999). Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjq0w7>
- Fullan, M. (2001). *Liderar una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2008). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gainza, R. (2015). *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia: un compromiso político y pedagógico* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6834>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos. *Investigación en Educación a Distancia*. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples en acción*. Barcelona: Paidós.
- Gautier, R. y Boeree, G. (2006). *Teorías de la personalidad: una selección de los mejores autores del siglo XX*. Santo Domingo: Universidad Iberoamericana.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. Madrid: SM.
- Gerver, R. (2013). *El cambio. Aprendo a quererlo y a liderarlo*. Barcelona: Conecta.
-

- Gesell, A. (1985). *El niño de 1 a 5 años*. (E. Loedel, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno J., Pérez, A.I., Bautista, J., Torres, J., Angulo F. y Álvarez, J. M. (Eds.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 16-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2015) *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J., Pérez, A.I., Bautista, J., Torres, J., Angulo F. y Álvarez, J. M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Gómez-Mascaraque, F. J. y Corral, E. (2009). *Apoyo psicológico en situaciones de emergencia*. Madrid: Arán Ediciones.
- González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa*. Barcelona: Humanitas.
- González-Monteagudo, J. (1989). Celestín Freinet, un precursor de la investigación en la escuela: las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. *Investigación en la escuela*, (7), 49-68.
- González-Videgaray, M.C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docente en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior. *RELIEVE*, 13(1), 83-103.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, N., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, (310), 78-82.

- Hernández, F. (2008). El portafolio electrónico y el aprendizaje para la comprensión en secundaria. *Investigación en la escuela*, (64), 59-72. CECACE, Barcelona.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1998). *La organización del currículum y proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J. M. (1996). Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba. *Revista de educación*, (309), 217-237.
- Hernández, P. (2015). Reflexiones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Educación 3.0*, (17), 82-84.
- Herráz, P. (2013). *Psicología de desarrollo*. Madrid: Sanz y Torres.
- Hessel, S. y Morin, E. (2012). *El camino de la esperanza*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Hoffman, L. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Hosic, J. F. y Chase, S. E. (1870). *Brief guide to the Project method*. Yonkers-on-Hudson: World Book.
- Hurtado, M. y Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE*, 5(2), 83-100.
- Hutchings, K. y Standley, M. (2004). *Global Project-Based, Learning with Technology*. Estados Unidos: Visions.
- Ibáñez, M. J. (2015). La escuela que viene. *el Periódico. SOCIEDAD*. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/escuela-que-viene-4172524>
- Inhelder, B. (2002). *Aprendizaje y estructura del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2015). *Manual Operativo CINE 2011: Directrices para clasificar programas nacionales de educación y*
-

*certificaciones relacionadas*. Montreal: Instituto de la Estadística de la UNESCO.

Kerschenteiner, J. (1923). *La escuela del trabajo*. Buenos Aires: La Obra.

Knoll, M. (1997). The Project method: Its vocational Education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.

La cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, (16), 165-190.

Latorre, A., Arnal, J. y Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lebrero, M. P. (2006). *Proyecto de Educación Infantil a través del juego*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma actual.

Ley de 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 26 de diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5-36.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Liston, D. P. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

- Luzuriaga (1932). *La función de globalización y la enseñanza; O. Decroly. Con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga*. Madrid: Publicaciones de la Revista de pedagogía.
- Maier, C y Simon, A. (2013). *Freud*. Barcelona: Norma Editorial.
- Maíllo, J. M<sup>a</sup>. (2006). *Psicología del desarrollo, en una perspectiva educativa*. Madrid: CEPE.
- Marchan, F. J. y García Pérez F. F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (compiladoras), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Argentina: Paidós.
- Marina, J. A. (2015). *Despertar al diplodocus*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Marina, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento*. Barcelona: Conecta.
- Marina, J. A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana.
- Mario de Miguel, F. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Miñana, C. (1995). *El método de proyectos*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Mitchell, S. y Black, M. (2009). *Más allá de Freud: Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno*. Barcelona: Editorial Heder.
- Molero, A. y del Pozo, M. M. (1994). Introducción crítica. En Dewey, J., *Antología sociopedagógica*. Madrid: CEPE.
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa Infantil. En Moreno, J. A. et al. (1996). *Aprendizaje deportivo*, (69-103). Murcia: Universidad de Murcia.
-

- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes*. Madrid: Editorial Pasos Perdidos.
- Moursund, D. (1999). *Project-based Learning using information technology*. Canadá: International Society for Technology in Education.
- Nieto, M. (2006). La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia, un ejemplo singular. *Revista de Educación*, (340), 809-846. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_30.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_30.pdf)
- OCDE. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Olano, R. (2014). *Psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 26 de agosto de 2008, núm. 169, pp. 17-53.
- Orden de 29 de diciembre de 2008, por el que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 23 de enero de 2009, núm. 15, pp. 12-21.
- Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 2 de febrero de 2009, núm. 21, pp. 5-19.
- Orden de 17 de marzo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y



bachillerato en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 4 de abril de 2011, núm. 66, pp. 114-201.

Organización Mundial de la Salud. (2012). *Health Behaviour in School-aged Children*. Copenhague: Dirección General de Salud Pública y Universidad de Sevilla.

Palacios, J., Carretero, M. y Marchesí, A. (1995). *Desarrollo psicológico y educación (Vol. 1). Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Parkhurst, H. (1922). *Educación sobre el plan Dalton*. Nueva York: E.P. Dutton & Company.

Payá, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la Educación española contemporánea* (Tesis doctoral). Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia.

Paz, M. S. y Armesto, C. M. (Coords.). (2000). *Preescolar na casa: una utopía realizable*. Madrid: Cáritas Española.

Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43309>

Perkins, D. (Julio de 1997). Una cultura donde el pensamiento forme parte del aire. 39-44. (Revista Zona Educativa, Entrevistador) Argentina. Recuperado de <https://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/EntrevistaDPerkins.pdf>

Piaget, J. (1975). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.

Piaget, J. (1995). *Psicología y epistemología*. Madrid: Planeta Agostini.

Piaget, J. (2016). La psychologie de l'enfant. En J. Deval (Ed.) y A. L. Hernández (Trad.), *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata. (Original publicado en 1967).

---

- Piaget, J. y Inhelder B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pinillos, J. L. (2006). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, M. M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión a apropiación de los "centros de interés" decrolyanos. *Revista de Educación*, número extraordinario.
- Pozo del, M. (2009). *Aprendizaje Inteligente*. Barcelona: Tekman Books.
- Pozo del, M. (2011). *Inteligencias Múltiples en acción*. Barcelona: Tekman Books.
- Pozuelos, F. J. (2007). El trabajo por proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica. En *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. (pp. 13-58). Sevilla: IGM.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: IGM.
- Punset, E. (2014). *El viaje a la vida*. Barcelona: Planeta.
- Ramos, J. (1999). Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir...para aprender. *Investigación en la escuela*, (38), 45-64.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.
- Rekalde, I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, (25), 219-234.
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo.
- Rodrigo, M<sup>a</sup>. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, M. L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva Educación*. Barcelona: Editorial Plataforma.
- Sanchidrián, M. C. y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Sanmartín, O. (26 de febrero de 2016). Guerra en la escuela: autoridad y conocimientos frente a creatividad y habilidades. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/26/56cf7f5a46163f110e8b45ac.html>
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. (G. Solana, Trad.). Madrid: Ediciones Morata. (Original publicado en 1985).
- Tan, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tapiero, E. y P. L. López. (2006). *Gestión escolar inteligente. Instituciones educativas neosistémicas del siglo XXI*. Cali: Universidad de la Amazonia.
- Tejedor, F. J. y García-Valcácer, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, (233), 21-44.
- Temprano, A. (2009). *Webquest, aproximación práctica al uso de internet en el aula*. Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD.
-

- Titone, R. (1970). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp S.A. (edición especial para el MEC).
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- Torre de la, S. (1994). *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dickynson.
- Torre de la, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514747002.pdf>
- Valenzuela, G. (2009). *Ética*. México: UAEM.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero*. Madrid: Ediciones SM.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y la competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor libros.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Psique.
- Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8(Supl.), 165-186. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/657.pdf>
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zafra, M. A. (2012). *Análisis Bibliométrico de Maria Montessori (1870-1952) en la Actualidad* (Tesis doctoral). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga.



## ANEXOS

## ANEXO I CUESTIONARIO A LOS TUTORES

TABLA DE OBSERVACIÓN DEL/A TUTOR/A	
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	GRUPO:
La práctica pedagógica:	SEÑALA CON UNA "X" LA OPCIÓN OBSERVADA
Atiende al	Desarrollo afectivo del alumnado
	Desarrollo intelectual del alumnado
	Desarrollo moral del alumnado
	Desarrollo psicomotriz del alumnado
	Desarrollo social del alumnado
Se siente apoyado	En su proceso educativo
Colabora el alumno con	Equipos de orientación educativa
	Personal de atención educativa complementaria
	Personal docente
	Familias
Necesita el alumno de...	Las tecnologías de la información y comunicación
Contribuye a crear un clima de	Respeto en las actividades del centro
	Libertad en las actividades del centro
	Participación en las actividades del centro
	Tolerancia en las actividades del centro
Conoce gracias a las Propuesta Pedagógica	Actividades de dirección
	Actividades de gestión
	Actividades docentes
Dirige entre compañeros	Aprendizajes
Le ayudará a la elección de	Áreas, materias, o ámbitos
Es evaluado por...	Procesos de aprendizaje
Experimenta	Procesos de enseñanza
Fomenta en	Alumnado valores de ciudadanía democrática
Hará	A las familias partícipes de sus aprendizajes.
Investiga	Sobre el tema en cuestión.
Mejora	Procesos de enseñanza
Disfruta de...	Actividades complementarias





	<p>4.d. Posee la <b>coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.</b></p>		
	<p>5.a. <b>Conoce las partes principales del cuerpo: (cabeza, tronco: pecho, espalda, cintura, extremidades superiores: brazo y mano, extremidades inferiores: pierna y pie)</b></p>		
	<p>5.b. <b>Identifica las partes principales de la cabeza (ojos, cejas, pestañas, nariz, boca, oreja, pelo, mejillas, etc.)</b></p>		
	<p>5.c. Reconoce las partes principales de la extremidades: Superiores (hombro, codo, muñeca, mano y dedos) e Inferiores (muslo, rodilla, tobillo, pie, dedos y talón)</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p>5.- Desarrollar progresivamente la lateralidad de su propio cuerpo, siendo capaz de interpretar nociones direccionales con el mismo.</p>
	<p>5.d. Percibe los cambios físicos propios y de los demás con el paso del tiempo.</p>		
	<p>5.e. Experimenta la noción de derecha en relación al propio cuerpo</p>		
	<p>5.f. Conoce las nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (derecha-izquierda,...)</p>		
	<p>6.a. <b>Adquiere la coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.</b></p>		<p>6.- Conocer y utilizar coordinadamente sus posibilidades motrices y posturales, adaptándolas a las diversas actividades cotidianas, lúdicas y de expresión.</p>
	<p>6.b. Posee <b>habilidades manipulativas de carácter fino (recortar, picar, dibujar, modelar, etc.) utilizando correctamente los utensilios.</b></p>	<p>5 AÑOS</p>	
	<p>6.c. Desarrolla actividades cotidianas (recoger y ordenar los juguetes, poner y quitar materiales que se usan, poner y quitar la mesa, vestirse y desvestirse, abrochar y desabrochar la ropa, colgar su ropa, etc.)</p>		<p>7.- Identificar los sentimientos, emociones, deseos y necesidades propias y los de los demás, desarrollando una actitud comunicativa.</p>
	<p>7.a. Identifica los sentimientos, emociones, deseos y necesidades propios y de los demás</p>	<p>5 AÑOS</p>	
	<p>8.a. Posee la <b>coordinación visomanual necesaria para lanzar, recibir y botar.</b></p>	<p>5 AÑOS</p>	

<p>8.- Afianzar la coordinación óculo-manual necesaria para las habilidades motrices de carácter fino.</p>		<p>8.b. Adquiere <b>habilidades manipulativas de carácter fino (recortar, picar, dibujar, modelar, etc.) utilizando correctamente los utensilios.</b></p>	
<p>9.-Continuar la adquisición de hábitos relacionados con la higiene y la alimentación.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p>8.c. Posee nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (derecha-izquierda...)</p> <p>9.a. Realiza hábitos saludables (cepillarse los dientes, peinarse, lavarse las manos y la cara, limpiarse la nariz, poner la mano al toser, vestirse y desvestirse, ir al baño, limpiarse y tirar de la cadena, etc.)</p> <p>9.b. Desempeña hábitos adecuados para mantener una alimentación sana (respetar el horario de comida, tomar alimentos sanos, conocer el efecto de alimentos saludables y no saludables, desayuno sano,...)</p> <p>9.c. Desempeña acciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás (respetar el horario de descanso, conocer las consecuencias del descanso adecuado y de la falta de descanso, etc.)</p>	
<p>10.- Identificar y localizar los sentidos, utilizándolos para percibir las distintas sensaciones corporales y descubrir las cualidades y propiedades de los objetos.</p> <p>11.- Ser capaz de planificar y secuenciar la propia acción para resolver problemas de la vida cotidiana.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p><b>9.d. Seguridad personal (poner cinturón, no tocar enchufes, cristales rotos,...)</b></p> <p>9.e. Cuidado y orden en el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado,...)</p> <p>10.a. Identifica los sentidos y su función.</p> <p>11.b. Posee habilidades para la interacción y la colaboración</p>	
	<p>5 AÑOS</p>	<p>12.a. Realiza actividades cotidianas (recoger y ordenar los juguetes, poner y quitar materiales que se usan, poner y quitar la mesa, vestirse y desvestirse, abrochar y desabrochar la ropa, colgar su ropa, etc.)</p>	

<p>12.- Participar y contribuir, dentro de sus posibilidades, en el mantenimiento del orden y de la limpieza de su clase y de su casa, colaborando y buscando ayuda si fuese necesario.</p> <p>13.- Identificar las sensaciones y percepciones del propio cuerpo de forma que le permitan controlar sus necesidades básicas, utilizando los sentidos como medio para explorar su cuerpo y su entorno próximo.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p>12.b. Cuida y ordena el entorno próximo (limpiar espacios que hayamos manchado,...)</p> <p>13.a. Experimenta la noción de derecha en relación al propio cuerpo</p> <p><b>13.b. Utiliza los sentidos: Sensaciones (calor, suavidad, dureza,...) y Percepciones (olor, sabor, textura, sonido,...)</b></p> <p>13.c. Percibe necesidades básicas del propio cuerpo (hambre, sed, necesidad de evacuar, etc.)</p> <p>13.d. Percibe sentimientos y emociones propios y de los demás (triste, enfadado, contento, etc.)</p> <p>13.e. Valora y respeta las características físicas propias y de los demás (sexo, color del pelo, color de los ojos,...).</p>	
---	---------------	--	--

## ANEXO III

### CUESTIONARIO CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

<b>CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</b>		<b>POCO/REGULAR/ADECUADO/BUENO/EXCELENTE</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
<p>1.- Identificar y reconocer los cardinales, controlando la direccionalidad de su grafía y asociando el número con la cantidad.</p> <p>2.- Situarse espacialmente respecto a nociones básicas, identificando estas nociones en sí mismo y en los objetos</p> <p>3.- Aplicar modificaciones cuantitativas en colecciones de elementos, prestando atención al proceso y a los resultados obtenidos.</p>	<b>5 AÑOS</b>	
	1.a. Realiza el doble de un número (0-9)	
	1.b. Escribe y lee del 0 al 9	
	1.c. Asocia el cardinal con la cantidad (0-9)	
	1.d. Ordena de menor a mayor y a la inversa(0-9)	
	1.e. Conoce el posterior y el anterior (0-9)	
	1.f. Conoce los ordinales: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y último	
	1.g. Suma gráfica oral (0-9)	
	1.h. Resta gráfica oral (0-9)	
	1.i. Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)	
	1.j. Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)	
	<b>5 AÑOS</b>	
2.a. Sitúa objetos en el espacio respecto a sí y a otros objetos		
2.b. Sabe nociones básicas de orientación y situación en el espacio: arriba-abajo, encima-debajo, dentro-fuera, delante-detrás, cerca-lejos, abierto-cerrado, entre, alrededor, junto-separado e izquierda-derecha		
<b>5 AÑOS</b>		
3.a. Utiliza cuantificadores: mucho-poco, más que y lleno-vacío.		
3.b. Realiza seriaciones de dos elementos alternos con modelo (color y tamaño)		
3.c. Realiza seriaciones de 2 o 3 elementos combinando forma, tamaño y color		
3.d. Continúa una cenefa		

<p>4.-Identificar y reconocer las formas planas estudiadas</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>3.e. Utiliza <b>cuantificadores</b>: mucho-poco, uno-varios, lleno-vacío, más que, menos que, mitad, ninguno-varios y. <b>tantos como</b>.                      3.f. Forma grupos verbalmente  <b>3.g. Utiliza cuantificadores</b>: todo-nada, <b>mucho-poco, más que-menos que</b>, ninguno-varios, <b>lleno-vacío</b> igual que, <b>mayor-menor</b>.                      3.h. Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)                      3.i. Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)                      3.j. Continúa una cenefa, unir puntos,„</p>		
		<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p><b>4.a. Discrimina formas y figuras</b>  <b>4.b. Reconoce y dibuja formas planas planas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo y óvalo</b>                      4.c. Identifica algunos cuerpos geométricos: esfera y cubo                      4.d. Reconoce y dibuja curvas abiertas y cerradas                      5.a. Conoce medidas naturales de longitud: mano, pie, paso, tabillitas y algunos objetos.                      5.b. Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (suma 0-9)                      5.c. Soluciona problemas sencillos a nivel gráfico (resta 0-9)</p>	
			<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p><b>6.a. Agrupa objetos por sus propiedades</b>  <b>6.b. Conoce las propiedades de los objetos: color, forma y tamaño</b>, ligero-pesado, <b>recto-curvo</b>, rápido-lento, frío-caliente, liso-rugoso, duro-blando, simetría, textura, temperatura.</p>
<p>6.-Adquirir progresivamente un conocimiento lógico-matemático, describiendo objetos y situaciones, sus propiedades y las relaciones que entre ellos se establecen a través de la experimentación activa.</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>			

<p>7.-Agrupar objetos por sus cualidades y propiedades</p> <p>8.-Utilizar adecuadamente cuantificadores y nociones básicas de medida.</p> <p>9.-Observar los cambios que se producen en el medio natural con la llegada de las diferentes estaciones, constatando la influencia del tiempo atmosférico en la forma de organizarse la vida de las personas, y observando y manipulando los diversos objetos relacionados con el vestido propios de cada estación.</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p><b>7.a. Agrupa objetos por sus propiedades</b></p> <p><b>7.b. Conoce las propiedades de los objetos: color, forma y tamaño, ligero-pesado, recto-curvo, rápido-lento, frío-caliente, liso-rugoso, duro-blando, simetría, textura, temperatura.</b></p> <p><b>7.c. Utiliza medidas temporales: mucho rato-poco rato, ahora, luego, antes, después, rápido-lento, día-noche y semana</b></p> <p><b>8.a. Conoce nociones básicas de medida: grande-mediano-pequeño, largo-corto, alto-bajo, grueso-delgado y ancho-estrecho.</b></p> <p>9.a. Conoce objetos presentes en el entorno natural y social: piedra, productos, algunas herramientas,...</p> <p>9.b. Utiliza objetos de uso cotidiano relacionados con el aseo, el vestido y la alimentación. Su uso adecuado y convencional</p> <p>9.c. Percibe atributos sensoriales de los objetos: color, tamaño, sabor, sonido, plasticidad y dureza</p> <p>9.d. Identifica los elementos del entorno natural (animales, árboles,...)</p> <p>9.e. Distingue los animales: conocimiento (hábitat: desierto (selva, zonas polares,...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado.</p> <p>9.f. Conoce las plantas: conocimiento, respeto y cuidado.</p>	
	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p><b>9.g. Conoce el Ciclo vital: animales y plantas (del nacimiento a la muerte)</b></p> <p><b>9.h. Percibe los fenómenos atmosféricos del medio natural: lluvia, viento, día, noche, estaciones,...</b></p> <p>9.i. Percibe las modificaciones de la naturaleza con el paso del tiempo</p> <p>9.j. Participa en el entorno natural</p>	

	<p>9.k. Respeta las acciones del hombre sobre el clima: la contaminación, separación de desechos,...</p> <p>9.l. Distingue alimentos propios de otoño (carnoso y seco), navidad, semana santa y verano.</p> <p>9.ii. Conoce prendas de vestir en función de la época del año.</p> <p>9.m. Relaciona el tiempo con distintas actividades relevantes de la vida social (verano-vacaciones, fiesta-no escuela, laboral-escuela, invierno-navidad,...)</p>	
	<p>10.a. Cuida el agua</p> <p>10.b. Conoce los animales: conocimiento (hábitat: desierto (selva, zonas polares,...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado.</p> <p>10.c. Conoce y respeta las plantas</p>	
<p><b>5 AÑOS</b></p>		
<p>10.-Valorar, respetar y cuidar el medio natural, interviniendo en la medida de sus posibilidades</p> <p>11.-Orientarse autónomamente en le ámbito escolar y conocer la organización del colegio, estableciendo relaciones más amplias con las personas que en él están, respetando y valorando el trabajo que realizan y las normas de comportamiento y organización de su clase.</p>		



<p>12.-Aceptar la propia situación familiar, desarrollando actitudes de afecto y respeto hacia los miembros de su familia, valorando y asimilando sus normas de convivencia</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>11.a. Conoce la escuela: dependencias, uso, funciones, miembros (maestro/a y compañeros), mobiliario de la clase,...</p>	
<p>13.-Conocer las características de su vivienda y de su entorno más próximo (barrio, calle,...),sus espacios y funciones.</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>12.a. Conoce la Familia: sus miembros, relaciones de parentesco (padre/madre, hijo/a, abuelo/a,...), funciones, tipos de estructura familiar, lugar que ocupa en su familia,....</p>	
<p>14.- Conocer y valorar algunas profesiones cercanas a ellos: policía, bombero/a, jardinero/a...</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>13.a. Identifica los tipos de viviendas (casa, edificio, mobiliario), dependencias, funciones, objetos,.... 13.b. Identifica su propio entorno (calle, barrio,....) <b>13.c. Conoce los elementos propios de su entorno: farolas, bancos, papeleras, calles, plazas, aceras,....</b> 13.d. Conoce establecimientos relacionados con el consumo (panadería, pescad ería, carnicería, frutería,....) 13.e. Identifica tipos de paisajes: campo, mar y montaña</p>	
<p>15.- Observar animales y plantas próximas a él, descubriendo algunas características y cambios que se producen en sus ciclos vitales. Valorar los beneficios que nos aportan y desarrollar actitudes de respeto y cuidado hacia estos seres vivos.</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>14.a. Reconoce profesiones cercanas al niño/a: policía, médico/a, maestro/a,....</p>	
	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p><b>15.a.Reconoce alimentos de origen animal y vegetal</b> 15.b. Conoce los animales: (hábitat: desierto (selva, zonas polares,...) y medio físico (tierra, aire y agua)), respeto y cuidado. 15.c. Conoce las plantas: respeto y cuidado. <b>15.d. Conoce el ciclo vital: animales y plantas (del nacimiento a la muerte)</b> <b>15.e. Reconoce animales domésticos de su entorno (perro, gato,...)</b></p>	

<p>16.-Iniciarse en el uso de algunos instrumentos tecnológicos: ordenador, televisión, DVD, reproductores musicales, videojuegos...</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>16.a. Usa el ordenador para realizar diferentes actividades interactivas como identificar diferentes formas,...</p>	
<p>17.-Conocer algunas de las formas más habituales de la organización humana: los medios de transportes y los medios de comunicación e información, valorándolos positivamente.</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>17.a. Distingue medios de transporte: aéreos, terrestres y marítimos y públicos y privados 17.b.. Identifica medios de comunicación más elementales (TV, periódico y radio) y conocer su utilidad (ocio, difundir acontecimientos,..)</p>	
<p>18.-Acercarse a diferentes culturas, valorando y apreciando la pluralidad cultural, conociendo diferentes formas de vida, distintas costumbres, tradiciones, fiestas, lenguas...</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>18.a. Conoce lugares para divertirse y aprender: teatro, cine, biblioteca,...</p> <p>18.b. Participa en cultura y habla andaluza</p> <p>18.c. Participa en fiestas y costumbres de su localidad</p>	
<p>19.- Iniciarse en el conocimiento de algunas normas de seguridad vial</p>	<p><b>5 AÑOS</b></p>	<p>19.a. Conoce normas elementales de seguridad vial: semáforo, paso de peatones, cinturón de seguridad,...</p>	

## ANEXO IV

### CUESTIONARIO LENGUAJE: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

<b>EDUCACIÓN INFANTIL - LENGUAJE: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</b>		<b>REGULAR/ADECUADO/BUENO/EXCELENTE</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
<p>1. Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más correcta, expresando ideas, sentimientos y deseos en conversaciones colectivas, adaptándose a las distintas situaciones de comunicación y respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico</p> <p>2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p>	<b>5 AÑOS</b>	
	1.a. Expresarse espontáneamente en situación lúdica	
	1.b. Utiliza pronombres y adjetivos a nivel oral	
	1.c. Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)	
	1.d. Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número	
	1.e. Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)	
	1.f. Utiliza más de una palabra para ir al baño	
	1.g. Utiliza las nociones de tiempo: ayer, hoy y mañana	
	1.h. Utiliza el plural	
	1.i. Utiliza para referirse a sí mismo: yo, mi, mío	
	1.j. Participa en conversaciones colectivas respetando las normas del intercambio lingüístico	
	1.k. Participa en juegos lingüísticos	
	1.l. <b>Conoce su nombre y apellidos</b>	
	1.ll. Responde a preguntas: cómo, cuándo, dónde y por qué	
1.m. Responde sí o no de forma adecuada		
<b>5 AÑOS</b>		
2.a. Percibe las posibilidades expresivas del cuerpo: el gesto, los movimientos, las expresiones faciales...		
2.b. Es expresivo		
2.c. Dramatiza y participa en el juego dramático.		
<b>2.d. Expresa sentimientos: alegría, miedo, tristeza... y emociones.</b>		
2.e. limita y representa animales, personajes, objetos...		
2.f. Combina palabras y gestos para decir alguna cosa		
<b>2.g. Explica sus experiencias, deseos...</b>		

<p>3. Progresar en la expresión oral introduciendo en sus producciones variaciones morfológicas, utilizando las palabras del vocabulario y construyendo frases con una estructuración correcta. Progresar en el lenguaje oral produciendo sonidos, sílabas y palabras con soltura, para así poder acometer el lenguaje escrito con éxito.</p> <p>4. Valorar el lenguaje escrito como medio de información y comunicación, descubriendo e identificando sus instrumentos y elementos básicos.</p> <p>5. Leer, interpretar, ordenar y producir imágenes siguiendo una secuencia temporal, entrenándose así para la lectura, con una actitud de interés y disfrute.</p> <p>6. Acercarse a la literatura infantil comprendiendo, reproduciendo y recreando textos sencillos de cuentos clásicos y de poemas</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p>2.h. Expresa mensajes orales: sentimientos, emociones, vivencias.</p> <p>2.i. Comprende órdenes verbales (3 de 6)</p> <p>3.a. Comprende el vocabulario del curso</p> <p>3.b. Denomina objetos presentados en láminas</p> <p>3.c. Completa frases de su nivel (sujeto, verbo)</p> <p>3.d. Forma frases de 3, 4 palabras</p> <p>3.e. Utiliza el verbo a nivel oral (pasado, presente y futuro)</p> <p>3.f. Utiliza correctamente a nivel oral el género y el número</p> <p>3.g. Realiza concordancia entre el sujeto y el predicado (oral)</p> <p>4.a. Copia vocales</p> <p>4.b. Copia sílabas directas (p, s, m, t, c, n, l, d, r, j, b, v, f, g, ch, z, rr, ñ, y, gu, ll, qu, ce/ci, x, h, k, ge/gi)</p> <p>4.c. Escribe palabras con sílabas directas</p> <p>4.d. Completa palabras y frases</p> <p>4.e. Utiliza instrumentos de la lengua escrita: libros, periódicos, carteles,...</p> <p>5.a. Explica una historia a partir de 6 viñetas presentadas</p> <p>5.b. Lee vocales y sílabas directas</p> <p>5.c. Lee con imagen y texto</p> <p>5.d. Lee vocales y consonantas</p> <p>5.e. Lee sílabas directas (p, s, m, t, c, n, l, d, r, j, b, v, f, g, ch, rr, ñ, y, gue/gui, ll, que/qui, ce/ci, x, h, k, ge/gi)</p> <p>5.f. Lee comprensivamente palabras y frases con sílabas</p> <p>5.g. Realiza juegos de lectura (adivanzas,...)</p> <p>6.a. Comprende un cuento de su nivel (5 de 7 preguntas)</p> <p>6.b. Interpreta cuentos, canciones, poesías...</p> <p>6.c. Continúa un cuento con una frase</p>	
	<p>5 AÑOS</p>		
	<p>5 AÑOS</p>		
	<p>5 AÑOS</p>		

literarios, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.	5 AÑOS	<b>6.d Escucha y comprende textos de tradición oral: cuentos, poesías, rimas, adivinanzas,...</b>	
			6.e. Recita algunos textos de carácter poético y de tradición cultural (trabalenguas, adivinanzas, canciones,...)
7. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y de la escritura valorándolas como instrumentos de comunicación, información y disfrute.	5 AÑOS	7.a. Utiliza los instrumentos de la lengua escrita: libros, periódicos, carteles,...	
8. Utilizar la biblioteca con respeto y cuidado, valorándola como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.	5 AÑOS	8.a. Utiliza la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.	
9. Utilizar las posibilidades de la expresión plástica, musical y corporal para representar objetos, situaciones, ideas, ampliando sus posibilidades comunicativas y desarrollando la creatividad.	5 AÑOS	9.a. Es creativo (dibujo libre, producciones propias,...)	
10. Comprender los mensajes audiovisuales emitidos por algunos instrumentos tecnológicos (ordenador, televisión, DVD, reproductores musicales, videojuegos...), entendiendo la importancia y la necesidad de utilizarlos moderadamente.	5 AÑOS	<b>10.a. Utiliza los instrumentos tecnológicos: ordenador, reproductores de imagen y sonido,...</b>	
11. Conoce el ruido que producen algunos objetos al manipularlos diferenciando entre ruido y música.	5 AÑOS	10.b. Disfruta con el lenguaje audiovisual: películas, dibujos animados,...	
		<b>11.a. Percibe el ruido y el silencio.</b> 11.b. Percibe sonidos del entorno	

<p>12. Mejorar en el control de la respiración en las actividades de movimiento y relajación.</p>		<p>12.a. Conoce y utiliza la gama de colores primarios, sus mezclas y los contrastes claro-oscuro</p>	
<p>13. Conoce el ruido que producen algunos objetos al manipularlos diferenciando entre ruido y música.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p><b>13.a. Controla su cuerpo: actividad, movimiento, respiración equilibrio y relajación</b></p>	
<p>14. Representar objetos, situaciones y personas a través de las distintas técnicas de la expresión plástica.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p><b>14.a. Utiliza los elementos del lenguaje plástico: forma y color.</b>                  14.b. Utiliza los materiales plásticos: (Específicos: (pincel, tijeras,...), Inespecíficos: (hojas, semillas,...)                  14.c. Utiliza materiales de desecho: cartón, botellas de plástico,...  <b>14.d. Realiza técnicas plásticas básicas: dibujo, pintura, modelado, collage....</b></p>	
<p>15. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en diferentes lenguajes.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p>15.a. Conoce obras de arte andaluzas y universales (pinturas, esculturas,...)</p>	
<p>16. Conocer las posibilidades comunicativas y expresivas que la música les ofrece, aprendiendo a discriminar determinados sonidos y conociendo nuevos instrumentos musicales.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p>16.a. Percibe las cualidades del sonido: ritmo y melodía  <b>16.b. Conoce instrumentos musicales: triángulo, pandero, maracas...</b>                  16.c. Participa en música popular andaluza y de su entorno (sevillanas, flamenco,...)</p>	
<p>17. Reconocer e identificar los sonidos del propio cuerpo y los del entorno.</p>		<p><b>17.a. Distingue entre ruido y silencio.</b>                  17.2. Sonidos del entorno</p>	
<p>18. Conocer algunas canciones infantiles y participar en representaciones musicales.</p>	<p>5 AÑOS</p>	<p><b>18.a. Interpreta de cuentos, canciones, poesías...</b></p>	