



Implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Estudio de una experiencia exitosa de Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Primaria

Alfonso López-Cepero, Samuel

Curso académico: 2015/2016

Titulación: Grado en Educación Primaria

Tutor de TFG: Mateos Blanco, Tania

Departamento: Teoría e Historia de la Educación

Junio 2016

Índice

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1. Modelo educativo sobre el que se desarrolla el estudio	9
3.1.1. Cambios en el concepto de educación. De la enseñanza tradicional a la enseñanza del siglo XXI	9
3.1.2. Un nuevo modelo de escuela para el siglo XXI: enseñar-aprender desde las múltiples inteligencias	12
3.1.3. La teoría de las inteligencias múltiples.....	13
3.2. Un nuevo marco de enseñanza: el Aprendizaje Basado en Proyectos	15
3.2.1. Antecedentes y bases teóricas.....	15
3.2.2. El concepto actual del ABP y su aplicación en el contexto escolar	18
3.2.2.1. Concepción del currículum	18
3.2.2.2. Evaluación.....	19
3.2.2.3. Redefinición del papel del docente y el alumnado	21
3.2.3. Fases de aplicación del ABP.....	22
3.2.4. Ocho elementos clave para un buen proyecto	23
3.2.5. Ventajas e inconvenientes de su aplicación.....	26
3.2.5.1. Ventajas.....	26
3.2.5.2. Inconvenientes	29
3.3. Experiencias de Aprendizaje Basado en Proyectos.....	31
4. CONTEXTUALIZACIÓN	34
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	35
6. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	37
6.1. Muestra	37
6.2. Técnicas de recogida de datos	40
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS	45
7.1. Conceptualización del ABP.....	46
7.2. Colaboración familiar en la implementación del ABP.....	49
7.3. Expectativas sobre la escuela por parte de las familias	50
7.4. Inquietudes educativas desde la perspectiva de las familias	53

7.5. Colaboración de la familia en el centro y el aula	54
7.6. Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	60
7.7. Responsabilidades educativas desde la perspectiva de las docentes	65
7.8. Estrategias docentes para el fomento de la colaboración familiar.....	68
7.9. Redefinición del rol docente	70
7.10. Dificultades en la colaboración familiar desde el punto de vista de las docentes....	72
7.11. Modelo de relación familia-docente para el desarrollo del ABP	73
8. CONCLUSIONES	75
9. LIMITACIONES Y VISIÓN PROSPECTIVA.....	80
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
11. ANEXOS	88
ANEXO 1. Hoja de validación	88
ANEXO 2. Cuestionario para las familias.....	90
ANEXO 3. Cuestionario para las docentes	95

Índice de tablas

Tabla 1. Comparativa enseñanza tradicional-enseñanza basada en el ABP.....	17
Tabla 2. Estructura del cuestionario para las familias.....	44
Tabla 3. Sistema categorial deductivo-inductivo extraído de la información recogida.....	46
Tabla 4. Grado de conocimiento del director por parte de las familias.....	55
Tabla 5. Grado de conocimiento del jefe de estudios por parte de las familias.....	55
Tabla 6. Participación de las familias en la toma de decisiones del centro.....	56
Tabla 7. Recibo información sobre las actividades del centro y su funcionamiento.....	56
Tabla 8. Las reuniones que convoca el centro para padres y madres son informativas.....	57
Tabla 9. Participo en actividades de aprendizaje de mi hijo/a, tanto en horario escolar como extraescolar.....	57
Tabla 10. Colaboración de los niños y niñas en el aula.....	59
Tabla 11. Colaboración de las familias en el aula.....	59
Tabla 12. Colaboración de las maestras.....	60
Tabla 13. Participación en el proceso de aprendizaje de mi hijo/a.....	61
Tabla 14. Participación en la evaluación de mi hijo/a.....	62
Tabla 15. Colaboración en el aprendizaje de tu hijo/a.....	62
Tabla 16. Causas por las que no puedes ayudar a tu hijo/a a realizar las tareas.....	63
Tabla 17. Soluciona el problema con el compañero/a.....	64

Índice de gráficos

Gráfico 1. Nivel de estudios de las familias.....	38
Gráfico 2. Situación laboral de las familias.....	39

1. RESUMEN

El cambio experimentado en el ámbito educativo como consecuencia de la Sociedad de la Información y del Conocimiento ha supuesto un replanteamiento pedagógico tanto en el modelo de ciudadano que queremos formar así como en la forma de entender el aprendizaje como resultado del proceso educativo. El Aprendizaje Basado en Proyectos constituye un nuevo marco de enseñanza-aprendizaje que garantiza un modo distinto de adquirir y construir conocimientos en el alumnado.

A partir de este contexto, se ha propuesto el objetivo del Trabajo de Fin de Grado que aquí se presenta: analizar los retos que plantea al profesorado y familias del primer ciclo de Educación Primaria en el CEIP Ignacio Sánchez Mejías (Sevilla) el desarrollo del método de Aprendizaje Basado en Proyectos como proyecto de aula. Para ello se ha realizado un estudio de carácter descriptivo-exploratorio, utilizando técnicas de recogida de datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Los resultados muestran que, pese a la concepción tradicional de escuela y a la relativa disponibilidad por parte de las familias, esta metodología, unida a la alta implicación de las docentes y a la redefinición de su rol, garantiza la implicación activa de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, potenciando así el aprendizaje significativo del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Proyectos, Educación Primaria, escuela activa, implicación familiar, metodología innovadora.

ABSTRACT

The change experienced in the educational field as consequence of the Information and Knowledge Society has supposed a pedagogical rethinking as much in the citizen model that we want to train as well as in the way of understanding the learning as a result of the educational process. Project- Based Learning constitutes a new teaching and learning framework that It ensures a different way to acquire and build knowledge on the students.

Within this context, It has set the objective of the Final Project Degree presented here: analyzing the challenges that the development of the method of Project-Based Learning as classroom project sets out to the faculty and families of the first course of primary education at the Ignacio Sánchez Mejías School (Sevilla). For this, a descriptive-exploratory study has been made using qualitative and quantitative techniques for

collecting data. The results show that, despite the traditional conception of the school and the relative availability by families, this methodology, linked to the high teachers involvement and to the redefinition of their role, It ensures the active families involvement on the teaching and learning process both inside and outside of classroom, thus increasing the meaningful learning of the students.

KEY WORDS: active school, family involvement, innovative methodology, primary education, Project-Based Learning.

2. INTRODUCCIÓN

Vivenciar un cambio conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante mi experiencia como docente en prácticas en el CEIP Ignacio Sánchez Mejías, ha sido la motivación principal para realizar esta investigación. Cuando era antiguo alumno del centro, imperaba lo que hoy se conoce como “enseñanza tradicional”. No obstante, en las dos clases donde realicé mis prácticas y en las que ahora he llevado a cabo la investigación se emplea la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP). Aunque adquirí los conocimientos, competencias y habilidades propias como docente para aplicar el ABP en el aula, sentía que aún no había conocido de forma teórica este método de enseñanza-aprendizaje.

Trujillo (2015, p.11) afirma que el ABP es “una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real”. Siguiendo esta definición, se infiere que la aplicación de la metodología supone un desligamiento de la concepción tradicional de enseñanza.

Una característica fundamental del ABP es que es una metodología ligada al contexto en el que se desarrolla, por lo que sus aspectos claves también. En este sentido, y en relación a la experiencia que nos ocupa, es destacable la importancia que las docentes dan a las familias en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. En un principio, partimos de la hipótesis de que en general las familias concebían aún la enseñanza de manera tradicional, ya sea por sus vivencias, o bien, por las experiencias con otros de sus hijos/as en este centro o en otro. Por ende, esto supone para las propias

docentes una serie de retos, entre los cuales destaca el ganarse la confianza de las familias ante el desconocimiento de estas hacia la metodología del ABP, para una vez establecida esta relación de confianza mutua, poder llevar a cabo de forma óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como ellas lo conciben.

Por tanto, la problemática a investigar en el presente Trabajo Fin de Grado es conocer los aspectos claves de la metodología del ABP tal y como la conciben en el CEIP Ignacio Sánchez Mejías, así como los retos que supone su desarrollo en el aula tanto a las docentes como a las familias del alumnado. A partir de esta problemática, se definió el siguiente objetivo general de nuestro estudio: *Analizar los retos que plantea al profesorado y familias del primer ciclo de Educación Primaria en el CEIP Ignacio Sánchez Mejías (Sevilla) el desarrollo del método Aprendizaje Basado en Proyectos como proyecto de aula.* Tal y como se podrá ver en el desarrollo de la investigación, los objetivos específicos a conseguir se han definido teniendo en cuenta tres perspectivas: desde el punto de vista de la metodología, de las familias así como de las docentes que practican en su aula el ABP.

Es un hecho que escuela y familia han de colaborar para potenciar el desarrollo del alumnado. En este sentido, Egido (2015, p.13) concibe dicha colaboración como “un medio para incrementar el logro de cada alumno, reducir el fracaso de los grupos desaventajados y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto”.

En definitiva, se puede afirmar que los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación ofrecen aportaciones relevantes dentro del campo de las Ciencias de la Educación, al presentarse una experiencia real y de éxito donde familia y escuela colaboran conjuntamente durante el proceso educativo del alumnado con la finalidad de potenciar su aprendizaje, gracias también al empleo del ABP y sus características clave en las dos unidades de segundo de Educación Primaria donde se ha realizado este estudio de carácter exploratorio.

En este trabajo se pueden distinguir cuatro partes fundamentales:

Primera parte: *marco teórico*. A su vez está dividido en tres epígrafes: en el primero se expone literatura relacionada con el cambio de la enseñanza tradicional a la enseñanza del siglo XXI, concluyendo en el nuevo modelo de escuela actual: enseñar-aprender desde las

inteligencias múltiples. El segundo, trata sobre la metodología del ABP y el tercero, sobre experiencias reales donde se emplea esta metodología innovadora.

Segunda parte: *desarrollo de la investigación*. Dentro de esta, encontramos por un lado la contextualización de dicha investigación, así como sus objetivos y metodología. Además, podremos encontrar el grueso del estudio, el análisis de los datos y resultados obtenidos de los distintos instrumentos, así como las conclusiones, limitaciones y visión prospectiva de la investigación.

Tercera parte: *referencias bibliográficas* que sirven de ayuda para encontrar la literatura utilizada desde el marco teórico hasta la investigación en sí.

Cuarta parte: *anexos* donde se ubican algunos de los instrumentos empleados para la investigación, como por ejemplo los cuestionarios para las familias y las docentes, que nos servirán de ayuda para comprender de forma más detallada el proceso de la investigación.

Por último, agradecer el trato brindado por el CEIP Ignacio Sánchez Mejías, especialmente por TUTORA 1 y TUTORA 2. Por un lado, por proporcionar cuestionarios de evaluaciones pasadas así como por servir de nexo entre las familias y yo, pasando los cuestionarios elaborados para la investigación. Además, me han dejado participar activamente dentro y fuera de sus aulas, para vivir su concepción del ABP y las estrategias que utilizan para propiciar la colaboración familia-escuela.

También agradecer el trato y la participación activa de las familias seleccionadas, tanto por responder a los cuestionarios como por participar en la validación de estos.

Agradecer sin duda a la que me ha hecho entender qué es una investigación, mi tutora Tania Mateos Blanco. Gracias a ella he crecido en dos facetas: como investigador, ya que me ha proporcionado las competencias y conocimientos necesarios para realizarla, y también como persona, puesto que me ha apoyado emocionalmente en todo momento. Pero especialmente, lo que he aprendido de ella son las características que debo tener si quiero aspirar algún día a ser profesor e investigador en la Universidad.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Modelo educativo sobre el que se desarrolla el estudio

3.1.1. Cambios en el concepto de educación. De la enseñanza tradicional a la enseñanza del siglo XXI

Según Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008) los conceptos de enseñanza-aprendizaje han ido transformándose a lo largo de las décadas en función de los cambios acaecidos en las sociedades. Durante el siglo XIX, se gesta en el contexto de la sociedad industrial lo que hoy denominamos “enseñanza tradicional” materializada en el modelo de “escuela academicista”. Este tipo de enseñanza se caracteriza por una serie de elementos que permiten diferenciarla de otras metodologías. De una parte, se sitúa dentro de una concepción objetivista del aprendizaje, es decir, la realidad es para todos la misma con independencia de quien la aprecie. En relación con la figura del profesor, este ocupa un lugar protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje al considerarse un experto del conocimiento, transmitiendo los contenidos academicistas que debía aprender el alumnado, siendo este último un mero sujeto pasivo del proceso educativo. De otra, la evaluación del aprendizaje del alumnado se realiza a través de pruebas estandarizadas y su objetivo es clasificarlos y segregarlos, ya que aquellos que no alcanzaban los objetivos establecidos eran considerados como alumnos con dificultades de aprendizaje a los que se les aplicarían distintas adaptaciones en el currículum.

Desde la escuela academicista hasta nuestros días, se ha producido un cambio en los medios-fines de la acción educativa. En este sentido, Blodget (como se citó en Pérez, 2015) expone que “el aprendizaje de contenidos disciplinares y la superación de exámenes no pueden considerarse ni proponerse como fines válidos en sí mismos, sino como medios para facilitar el desarrollo de las cualidades o competencias humanas que consideramos valiosas”.

Este cambio de concepción es como consecuencia de los cambios producidos en el sistema por el paradigma de la Sociedad del Conocimiento. En 1969, Drucker (como se citó en Moreno y Velázquez, 2012) hace referencia por primera vez a la Sociedad del Conocimiento, término que definió como “centro de la producción de la riqueza”. No obstante, es necesario diferenciar dos concepciones: Sociedad de la Información y Sociedad

del Conocimiento. Siguiendo a Balderas (2009), podemos decir que el primer término surgió con el empleo de las nuevas tecnologías de la información. El segundo, es un producto del primero, al cual no hemos llegado debido a intereses políticos y económicos según sostiene la autora.

En relación con esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005, p.29) expresa que uno de los propósitos que debe tener la escuela de nuestros días es crear en los individuos “la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano”. Para ello, consideró que las escuelas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria deberían desarrollar en el alumnado la competencia de aprender a aprender, ya que les permitirá transformar los datos en conocimientos significativos.

A pesar de que se apuesta actualmente por un modelo de enseñanza más centrado en el desarrollo humano en todas sus dimensiones, algunas de las características de la enseñanza tradicional están aún muy presentes en nuestras aulas. En este sentido, Á.I. Pérez (2014) apunta algunas de estas:

- Currículum enciclopédico, fragmentado, comprimido y abstracto. El autor señala que las características del currículum imperante influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Este no considera que el aprendizaje sea significativo porque no ve que exista conexión entre los contenidos de una materia u otra. Además el aprendizaje, actualmente, se concibe como un valor de cambio por notas, pero no como herramienta de formación de alumnos que lleguen a ser personas y ciudadanos críticos.
- Una metodología pedagógica única que responda por igual al grupo-clase. Todos y todas deberán aprender los mismos contenidos, con los mismos materiales, al mismo ritmo y con los mismos métodos. Por tanto, este tipo de enseñanza también está reproduciendo las diferencias que llevamos arrastrando desde la época industrial, en vez de respetar la diversidad del alumnado de nuestras aulas.
- Lo más importante de esta enseñanza era desarrollar la inteligencia lógico-matemática y lingüística por encima de otras inteligencias o habilidades. Además,

en las escuelas convencionales prima más la razón que otros componentes de la personalidad de la persona, lo que se conoce como “error de Descartes”. No existe bajo esta perspectiva conexión entre cuerpo y mente, separa la razón de la emoción, la ciencia de lo humano.

Si bien, la concepción de la enseñanza tradicional ha tenido y tiene numerosos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en la actualidad, por la complejidad de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, es imposible memorizar todos los conocimientos, en primer lugar, por la gran cantidad de información existente y en segundo lugar, porque esta se genera y caduca muy rápidamente. Esto ha supuesto un replanteamiento pedagógico tanto en el modelo de ciudadano que queremos formar (en cuanto a competencias a desarrollar) así como en la forma de entender el aprendizaje como resultado del proceso educativo.

De una parte, el modelo de educación del siglo XXI debe ser aquella que forme al alumnado de nuestras escuelas en competencias clave para su desarrollo dentro de la sociedad del siglo XXI. Para ello, la escuela de nuestros días debe superar la perspectiva restringida de la enseñanza-aprendizaje, es decir, tiene que educar no tan solo aspectos academicistas -como las habilidades memorísticas sin producción de conocimiento, así como la inteligencia lógico-matemática- sino que debe trabajar de manera equitativa las distintas inteligencias, así como aquellas habilidades que le permitan transformar la información en conocimiento, la emoción, la razón y valores.

Por tanto, debido a la complejidad de la sociedad actual y al reto de la enseñanza del siglo XXI, de nada sirve focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la inteligencia lógico-matemática, ya que, el ser humano se concibe como un sujeto compuesto por múltiples inteligencias. Dichas inteligencias deben ser trabajadas desde la escuela partiendo siempre desde las características individuales del alumnado permitiendo así que este sea capaz de responder a la realidad de su contexto y se produzca un desarrollo íntegro de su persona.

3.1.2. Un nuevo modelo de escuela para el siglo XXI: enseñar-aprender desde las múltiples inteligencias

Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, aunque la metodología tradicional tenga aspectos positivos, actualmente su aplicación está descontextualizada. Por todo esto, es importante que la comunidad educativa participe en el cambio tan urgente que necesita la educación del siglo XXI.

Como sostienen Gardner y Blythe (1993), debemos reconfigurar el concepto de escuela hacia una centrada en el individuo donde lo que prime sean los intereses de los alumnos así como sus distintas inteligencias. Este nuevo modelo de escuela parte de dos hipótesis:

- no todo el mundo comparte los mismos intereses ni tiene desarrolladas las mismas capacidades, al igual que tampoco se aprende de la misma manera y
- nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender.

De acuerdo con esto, esta escuela tiene como objetivo principal garantizar la igualdad de oportunidades educativas, al tiempo que asegura que todo estudiante pueda alcanzar su máximo potencial. Cumplir con estos propósitos supone replantearse cuestiones clave del proceso educativo tales como:

1. Currículum. Hay que pasar del prisma de la inteligencia lógico-matemática y lingüística al desarrollo de las ocho inteligencias múltiples. Gardner (1995) sostiene que hay que reprogramar los planes de estudios y centrarlos en las competencias, habilidades y conocimientos propios de cada individuo, olvidando por tanto la concepción de un currículum repleto de contenidos inconexos, sin significatividad alguna y competencias estándares a todo el alumnado.
2. Evaluación. El psicólogo siempre mostró su oposición a los test de inteligencia puesto que aseguraba que lo único que hacían era clasificar. Propone diseñar procedimientos e instrumentos neutros respecto al tipo de inteligencia que permitan evaluar cada una de estas. Además, sostiene que el alumnado debe formar parte de la evaluación, por ejemplo, expone el diario personal como un instrumento de autoevaluación de un proyecto educativo.

3. Educación de profesores y desarrollo profesional. Hay que formar a docentes interesados por el mundo de la educación y que sean capaces de entrenar las distintas inteligencias de las siguientes generaciones de alumnos. Gardner (1994) defendía que para que la escuela centrada en el individuo fuese una realidad hacía falta voluntad por parte del corpus docente. Asegura que se tienen los recursos necesarios para llevarla a cabo pero que la cuestión es erradicar el inmovilismo por parte del profesorado: se debe abandonar la corriente uniforme de la escuela, al igual que las evaluaciones unidimensionales.
4. Participación de la comunidad. Las familias, voluntarios, empresas profesionales y otras entidades, como los museos, deben trabajar con la escuela. La participación de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado garantizará que este sea capaz de emplear el conocimiento para resolver problemas y realizar tareas en la realidad que le rodea, además de potenciar el desarrollo de las ocho inteligencias múltiples.

3.1.3. La teoría de las inteligencias múltiples

Los antecedentes de la teoría de las inteligencias múltiples se sitúan en 1900 en la ciudad de París cuando Alfred Binet elaboró lo que hoy se denomina test de inteligencia, una prueba estandarizada cuyo objetivo era predecir qué alumnos de las escuelas de Educación Primaria de la capital de Francia tendrían éxito académico a partir de su Cociente Intelectual (CI).

Gardner (1994) mantenía que el uso de los test psicométricos no explica la amplitud de capacidades humanas para resolver problemas. También se muestra contrario a la visión unitaria e innata de la inteligencia, que desde una perspectiva clásica estaba compuesta únicamente por habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas, lo cual reducía la amplia gama de capacidades de una persona. De hecho, Gardner (1995, p.37) fue el autor que desarrolló el concepto amplio de la inteligencia, la cual definió como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”.

Para exponer una síntesis de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, recogemos las aportaciones que Armstrong (2006) presenta sobre las bases y puntos fuertes que sostienen dicha teoría:

- ❖ Cada ser humano tiene ocho inteligencias y cada una de ellas está localizada en una región distinta del cerebro. Gardner trató con personas con lesiones cerebrales y con otras de CI normal o superior a la media. Al hacer comparaciones entre ellas, vio que las lesiones solo afectaban a una inteligencia en concreto quedando el resto intactas. Esto demuestra la existencia de los siete sistemas cerebrales autónomos.
- ❖ El crecimiento de una inteligencia sigue una trayectoria evolutiva que contempla varias fases. La primera fase comienza en el primer año de edad cuando el infante de forma natural tiene una inteligencia en “bruto” más desarrollada. Después, en la fase de “sistema simbólico” el progenitor demuestra múltiples habilidades en las diversas inteligencias, una vez adquiridos los sistemas simbólicos. En la tercera fase, el sujeto alcanza el momento cumbre de la inteligencia y se convierte en genio, es decir, sobresale en una inteligencia o varias con respecto al resto de individuos. Ya en la edad adulta, comienza el declive.
- ❖ Se puede mostrar distintos rendimientos en cada tipo de inteligencia. A pesar de que fue crítico con las evaluaciones estandarizadas, aconseja que se pueden emplear test para evaluar las inteligencias múltiples.
- ❖ Cada persona posee ocho inteligencias aunque en distinto grado de desarrollo (Gardner, 1999). Esto contribuyó a la revolución del concepto de aprendizaje, puesto que asegura que el alumnado aprenderá de forma distinta en función de la inteligencia a emplear. Según Gardner (como se citó en Gomis, 2007) las ocho inteligencias se agrupan en tres bloques:
 - El primer bloque estaría compuesto por las inteligencias lógico-matemática, cinético-corporal, naturalista y espacial, ya que según el autor son “formas de inteligencia objetivas relacionadas con los caracteres, composición y funciones de los objetos sobre los que recaen”.

- El segundo estaría formado por la inteligencia lingüística y musical. Nos sirven para producir palabras y sonidos, depende más de nuestro yo, de nuestra mente, que del exterior.
 - El último estaría compuesto por las inteligencias inter e intrapersonal, las cuales hacen referencia a nuestro propio yo y a la relación con el resto.
-
- ❖ Se pueden entrenar las ocho inteligencias hasta llegar a un rendimiento considerable en cada una de ellas.

 - ❖ Las inteligencias pueden estar relacionadas entre sí. Por ejemplo, cuando a un discente se le plantea un problema matemático, aunque predomine la inteligencia lógico-matemática, también tendrá que emplear otras, como la lingüística.

Hacer realidad la teoría de Gardner es complejo si se trabaja desde un marco de enseñanza tradicional. Es necesario que se redefina el papel del profesorado, el cual no debe ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el alumnado, al igual que debe concebir el carácter multidimensional de la inteligencia. Además, para su aplicación, la evaluación debe abandonar su carácter estático y/o sumativo para convertirse en una evaluación dinámica y formativa que permita adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las distintas capacidades y necesidades del alumnado.

Todo esto lo podremos conseguir si se aplican en las aulas métodos como el ABP, método práctico por el que por una parte, el aprendizaje de los alumnos adquirirá un carácter de intencionalidad y utilidad, y por otra, se respetarán las distintas inteligencias de los discentes (Vergara, 2015).

3.2. Un nuevo marco de enseñanza: el Aprendizaje Basado en Proyectos

3.2.1. Antecedentes y bases teóricas

La concepción pedagógica actual de la metodología del ABP se contextualiza en 1918 tras la publicación del artículo “The Project Method” por William Heart Kilpatrick. Este profesor universitario se apoyó de las teorías de John Dewey para forjar el primer método de enseñanza en el que se emplea la experiencia empírica.

Actualmente, el ABP se practica fundamentalmente en las aulas de Educación Infantil y Primaria, no obstante, dicha concepción del aprendizaje se aplicó por primera vez en la Universidad de Columbia (Nueva York) en 1918. Durante décadas quedó debilitado y fue aproximadamente en 1970, cuando resurge su práctica, esta vez unida a un currículum flexible (Ciro, 2012). Dicha autora explica que en América Latina ha proliferado la puesta en práctica de este método de enseñanza-aprendizaje, debido a que garantiza que el alumnado investigue, aprenda y aplique sus conocimientos a su realidad.

En España, el origen del ABP se sitúa alrededor de los años 1983-1984 y se contextualiza en la escuela “Pompeu Fabra” de Barcelona. Organizar el currículum en base a proyectos hizo que todo el profesorado de esta escuela reflexionase sobre sus prácticas.

El ABP, como metodología, se desarrolla en base a dos teorías claves del aprendizaje (Vergara, 2015): la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, en cuanto que cada alumno tiene una forma de aprender distinta al resto y no por ello deja de ser menos valiosa; y la teoría del aprendizaje basado en la experiencia o Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb, en cuanto a que el aprendizaje es intencional y se aplica al contexto del alumnado.

En este sentido, el ABP constituye un nuevo marco de enseñanza-aprendizaje que garantizará una nueva forma de adquirir y construir conocimientos en el alumnado como parte de su desarrollo integral como persona.

Según indica Vergara (2015), este marco de enseñanza, debe tener cuatro pilares fundamentales teniendo en cuenta la multiplicidad de inteligencias a desarrollar en el alumnado desde la escuela: razón, emoción, relación y cuerpo. Además, sostiene que estos pilares de la enseñanza y el aprendizaje deben desarrollarse en el contexto real del alumnado desde un punto de vista experiencial, lo cual permitirá que este sepa aplicar los contenidos adquiridos en el aula a su realidad.

Tomando como referencia los cuatro pilares del ABP y con objeto de clarificar las aportaciones que se realizan con la puesta en práctica de esta metodología, presentamos una comparativa de esta con la metodología de corte tradicional:

Tabla 1. Comparativa enseñanza tradicional-enseñanza basada en el ABP

PILAR	ENSEÑANZA TRADICIONAL	ENSEÑANZA BASADA EN EL ABP
Razón	Prima la inteligencia lógico-matemática. Los objetivos y contenidos se establecen siguiendo criterios científicos (complejidad y/o cronología).	Prima la inteligencia cultural. Scribner (1988) sostenía que todas las personas tienen inteligencia y la aplican a distintos contextos pero no de forma académica. En este sentido, el ABP es una metodología que respeta y fomenta todas y cada una de las inteligencias del alumnado.
Emoción	Las emociones no constituyen competencias clave del desarrollo y aprendizaje del alumnado.	Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se garantiza la conexión mente-corazón. La emoción es un pilar fundamental puesto que así el aprendizaje será intencional y el alumnado estará motivado a aprender.
Relación educativa	Poca interacción en la relación educativa (docente-alumnado y alumno-alumno). Prima el aprendizaje individualista y la figura del docente como recurso principal de conocimiento.	Relación alumno-alumno. Aprendizaje cooperativo, puesto que se construye de forma colectiva entre el alumnado (Vergara, 2015). Aprendizaje significativo. Permite que el alumnado establezca relaciones entre los conceptos de las distintas áreas, olvidándose así el currículum fragmentado y sin significado para este (Quiñones, Vázquez y Galindo, 2012). Relación docente-alumnado. Aprendizaje dialógico. Ya no es el docente la figura principal sino que intervienen en el aprendizaje familia, docente, alumnado, voluntariado, etc. (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

PILAR	ENSEÑANZA TRADICIONAL	ENSEÑANZA BASADA EN EL ABP
Cuerpo	Recurso utilizado solo en los primeros cursos de Educación Primaria en el área de Educación Artística.	Además de su empleo en Educación Artística, Vergara (2015) sostiene que su uso hará que el alumnado se comprometa en las tareas de investigación y aplique de forma práctica los contenidos aprendidos.

3.2.2. El concepto actual del ABP y su aplicación en el contexto escolar

Según Muzás y Blanchard (2014) el ABP se entiende como una metodología con la que el alumnado podrá alcanzar un aprendizaje significativo y con posibilidad de vinculación a su vida, siempre y cuando se conjuguen tres elementos sustanciales: interés del alumnado, el currículum establecido y las necesidades y realidad de su contexto.

Por otra parte, Trujillo (2015, p.11) el ABP es “una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real”.

Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, dicha metodología innovadora se incluiría dentro de los aprendizajes activos y del nuevo modelo de escuela, lo cual supone una innovación en la enseñanza en relación con aspectos claves del proceso educativo: la concepción de currículum; proceso de evaluación o la redefinición del papel del docente y el alumnado.

3.2.2.1. Concepción del currículum

En el ABP el currículum no se concibe por disciplinas inconexas ni linealmente, sino interdisciplinar y en espiral (Hernández, 1996). Cuando se empiezan a llevar a cabo los primeros proyectos de trabajo en España, surge la necesidad de organizar el currículum escolar de forma globalizada y relacional (Hernández y Ventura, 1994). Para ello, se propone que las áreas del currículum escolar deben trabajarse de forma interdisciplinar, es decir, que estén conectadas entre sí, huyendo de la estructura rígida que venía desarrollándose hasta aquella época. Esto facilitará el tratamiento y adquisición de la información del alumnado puesto que aprecia el sentido del aprendizaje.

En este sentido, Pozuelos (2007) propone el ABP como metodología capaz de acabar con el currículum fragmentario y de mitigarlo preservando las competencias clave y los contenidos curriculares expuestos en el marco legislativo.

Al organizarse el currículum en proyectos, no se atenderán únicamente las competencias y contenidos estandarizados, sino que se partirán de temáticas relevantes para el alumnado (Vergara, 2015). Aprenderán habilidades como la investigación y todo ello con sentido y utilidad, ya que se partirá de sus intereses. Por tanto, se podrá romper con el carácter etiquetador del currículum actual, pudiéndose atender así a la gran diversidad de nuestras aulas.

En resumen, se puede decir que en esta metodología o estrategia organizativa el currículum no se concibe de forma fija o establecido por la Administración sino que surge como “resultado de un diálogo permanente con la realidad y con los cambios que tienen lugar en la sociedad, el conocimiento y los sujetos pedagógicos” (Hernández, 2002, p.82).

3.2.2.2. Evaluación

La concepción de la evaluación también cambia con esta metodología, ya que destierra el término calificación: se dejan de poner etiquetas al alumnado en función de la nota numérica obtenida en un examen o en función de los logros obtenidos en el aprendizaje. La evaluación en el ABP es real e integral (Galeana, 2007), por lo tanto, hay una relación significativa entre contenidos y evaluación. Esto significa, que al igual que los contenidos en esta metodología son focalizados a la realidad del contexto del alumnado, la evaluación les sirve como instrumento para saber si verdaderamente han adquirido los contenidos y saben aplicarlos a su realidad (Galeana, 2007).

Asimismo, es importante destacar en esta nueva concepción que, en este proceso de reflexión del aprendizaje, participan tanto el profesorado como el alumnado, así como las familias en el caso del centro donde se llevará a cabo la investigación. De modo que los objetivos de la evaluación variarán en función del colectivo al que vaya dirigida:

I) Alumnado. La evaluación permitirá al alumnado autoevaluarse y evaluar también a sus compañeros (retroalimentación), por tanto, también servirá como instrumento

constructivista y reflexivo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Galeana, 2007; Vergara, 2015). Esto es muy importante, puesto que según Vergara (2015), el alumnado se motivará a hacerse preguntas acerca de su aprendizaje y la aplicación de este y también hará que comprenda qué criterios deben tener los proyectos para que sean de calidad (Galeana, 2007).

El principal instrumento de evaluación del alumnado (y en ocasiones por los docentes) en el ABP es el portfolio (Vergara, 2015) o cuaderno de trabajo (Pozuelos, 2007) que servirán de guía y reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado, de evaluación individual y colectiva, así como de instrumentos de adquisición de capacidades tales como la síntesis, organización y presentación de sus trabajos.

El alumno también podrá contar con otro recurso de evaluación que le permitirá reflexionar tanto de su aprendizaje individual, de su aprendizaje en grupo y sobre propuestas de mejoras para futuros proyectos, es lo que se conoce como diana de autoevaluación (Vergara, 2015).

II) Profesorado. También podrá utilizarse como instrumento de autoevaluación al profesorado (calidad del proyecto, logros de objetivos, reflexión acerca de su praxis y orientar acciones futuras como docente etc.) como para evaluar al alumnado. Asimismo, Galeana (2007) sostiene que además de ser sumativa (poner una calificación numérica al final del proceso de enseñanza), también es formativa, al producirse retroalimentación entre el discente y el docente. En este sentido, Vergara (2015) explica que esta nueva concepción de la evaluación permitirá ajustar todo el proceso del proyecto a las necesidades que va manifestando el alumnado.

Por su parte, el profesorado empleará instrumentos de evaluación como la observación, test (si así lo desea), rúbricas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (currículum estándar/objetivos de área), rúbricas del proyecto, cuaderno del docente e incluso las mismas actividades propuestas durante el proyecto.

III) Comunidad educativa. Una de las mayores innovaciones del ABP es que en la evaluación se da un protagonismo especial al papel de la familia, además del resto de miembros de la comunidad educativa. Si se estudian las formas de participación de las

familias y la comunidad (Includ-ED Consortium, 2011, p.84) y se hace una comparativa con la participación de estas en el contexto de investigación, se concluye que puede ser:

- A. Evaluativa: las familias participan en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares de los discentes. Además, tanto familia como comunidad evalúan a la escuela.

- B. Educativa: familia y comunidad participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en horario escolar y extraescolar y en procesos formativos, en base a sus necesidades y peticiones.

En resumen, se puede concluir que toda la comunidad educativa puede participar en el proceso de evaluación. Al ser una evaluación formativa, permitirá según *Ciro (2012)* observar y corregir errores, potencializar los aciertos, tomar decisiones en todo momento y comprobar el alcance de los objetivos.

3.2.2.3. Redefinición del papel del docente y el alumnado

La figura del profesorado deja de ostentar el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje y único portador del conocimiento. Su rol docente pasa a incluir las siguientes funciones: guiar, crear situaciones de aprendizaje que sean causa del proyecto, dinamizar, organizar el conocimiento, aportar criterios, etc.

Así entendido, el alumno ya no es sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que participará activamente en él. Además de escuchar al profesor, *Trujillo (2015, p.11)* sostiene que trabajar por proyectos hará que “el alumnado adquiera habilidades como la comprensión e interpretación de datos, reconocimiento de problemas o establecimiento de relaciones lógicas”. El alumnado también será protagonista en todo momento del aprendizaje y será quien lo cree a través de las investigaciones a realizar. Es tal el cambio en el papel del discente, que podrá participar en la evaluación del proceso de aprendizaje.

3.2.3. Fases de aplicación del ABP

A la hora de llevar a cabo dicha metodología en un aula, hay que seguir una serie de fases que, si bien es necesario tenerlas en cuenta, deben aplicarse de forma flexible, olvidando por tanto la rigidez que caracteriza a la enseñanza tradicional. Para explicar las fases de aplicación del ABP, hemos tomado como referencia las aportaciones que han realizado dos autores claves en esta metodología: Ciro (2012) y Vergara (2015). Ambos autores coinciden en muchos aspectos de la aplicación de la metodología. En el tema que nos ocupa destacamos lo siguiente: independientemente de quien se tome como referencia para llevarlo a la práctica en un aula, podemos decir que el ABP se resume en tres grandes fases: motivación, planificación y ejecución del proyecto y evaluación del proyecto.

- Fase I: Motivación

El germen principal de un proyecto debe ser la motivación e interés del alumnado por una problemática de la realidad que les rodea. Dicha motivación, puede surgir también de cualquier otro miembro de la comunidad educativa: equipo directivo del centro, docentes, familias o comunidad, o bien, por un suceso, acontecimiento o efeméride que promueva la elaboración del proyecto. No obstante, no hay que olvidar que aunque la Administración sea flexible con esta metodología, la programación del currículum debe seguirse, por lo que el docente se encargará de conectar los intereses y necesidades de todos y conectarlos con el currículum establecido.

Aplicar el ABP por tanto, no solo despierta la motivación del alumnado sino también del resto de participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, propiciando que este sea significativo para todos ellos.

- Fase II: Planificación y ejecución del proyecto

Para que un proyecto sea de calidad, tendrá que existir en el aula una buena planificación, tanto por parte del docente como por parte del alumnado que establecerán las tareas y tiempos de entrega del mismo. En primer lugar, tendrán que elegir la temática del proyecto, que a su vez estará relacionada con la problemática real o motivación citada con anterioridad.

Tal y como exponen Larmer & Mergendoller (2014), es importante, establecer una pregunta guía o de investigación que sea el eje de todo el proyecto, independientemente de que cada grupo pueda elegir una línea de investigación u otra en función de sus preferencias motivacionales.

Una vez elegida la temática y abiertas las líneas de investigación del proyecto, es vital que el docente llegue a un consenso con el alumnado para dar respuesta a las siguientes preguntas y poder así concretar el proyecto: ¿qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Hacia dónde vamos?

No obstante, a la hora de realizar un proyecto, hay que tener en cuenta tanto la disponibilidad de recursos (que incidirá en qué tipo de investigación se va a llevar a cabo), como la temporalización establecida, la relevancia social del problema a investigar y la utilidad del proyecto en sí, para garantizar que verdaderamente sea significativo. Otra variable a tener en cuenta es la organización del aula, que variará según la finalidad del proyecto: individual, en grupos cooperativos, en asamblea, etc.

- Fase III: Evaluación del proyecto

Según Rojas (2005) una vez concluido el proyecto, se tiene que realizar una evaluación y un informe donde el alumnado exprese los aspectos más importantes de todo el proceso de elaboración. El formato de presentación del proyecto variará en función de los intereses del alumnado, o bien, de las peticiones ejercidas por el docente (exposición oral, portfolio escrito, documento digital, etc.)

3.2.4. Ocho elementos clave para un buen proyecto

Independientemente de las fases de aplicación de la metodología, es conveniente advertir que la esencia del ABP está precisamente en aquellos elementos que necesariamente deben estar presentes en toda propuesta que se plantee desde este enfoque. Larmer & Mergendoller (2014) enumeran los ocho elementos comunes que debe contemplar todo proyecto:

1. Contenido significativo

Aprender por proyectos permitirá al alumnado entender significativamente los contenidos que se están trabajando en clase. Para ello, en primer lugar el docente tendrá que seleccionar los contenidos establecidos en el currículum normativo y después deberá conectarlos con los intereses y el contexto del alumnado. Así este será capaz de percibir el contenido de manera significativa.

2. Necesidad de saber

En cuanto que uno de los orígenes de la elaboración de un proyecto puede ser la demanda del profesorado a su grupo-clase y, por tanto, no partir de las necesidades del propio alumnado, la motivación de este último a realizar el proyecto, debe partir del profesorado lanzando un “acontecimiento o evento de entrada”: ya sea un vídeo, un debate u otro recurso.

Dicho acontecimiento o evento hará que el alumnado pregunte al profesorado acerca de lo que va a aprender y sienta dicho aprendizaje, rompiendo con el esquema tradicional de enseñanza. Esto último ya ha sido interiorizado por los alumnos de las aulas del primer ciclo del CEIP Ignacio Sánchez Mejías, ya que no paran de interrogarse sobre los contenidos, de lo que se infiere a su vez que aprenden emocionándose.

3. Pregunta guía que dirija la investigación del proyecto

La “pregunta guía” es el elemento primordial de todo proyecto, sin ella puede ser que los alumnos no le perciban la utilidad. Debe ser provocativa, abierta, compleja y debe conectarse nuevamente con los intereses del alumnado y también con lo que el profesorado quiera enseñarle.

Además, que la pregunta guía esté bien formulada garantizará que los discentes consigan interiorizar los contenidos del proyecto y alcancen los objetivos de este.

4. Voz y voto para los estudiantes

Lo mejor para que el proyecto sea exitoso es que los alumnos sientan que tienen voz y voto en el aula. Por tanto, el profesor debe ser permisivo en cuanto al diseño del proyecto permitiendo que el alumnado pueda participar en él.

Sirva de ejemplo uno de los proyectos que se han realizado recientemente en el CEIP Ignacio Sánchez Mejías. Estaban trabajando con las leyendas de Sevilla y un alumno propuso que podían contar leyendas de su familia, esto hizo que la programación se reajustase para incluir esta actividad.

5. Competencias del siglo XXI

Gracias a esta metodología los alumnos podrán adquirir competencias y habilidades del siglo XXI, algunas de ellas pueden ser: habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo, resolución de problemas de la vida real, exposiciones orales, creatividad, pensamiento crítico, aprender a aprender, competencias TIC, etc.

6. Investigación lleva a innovación

De la “pregunta guía” deben surgir otras preguntas que acoten los contenidos a trabajar en el proyecto, esto marcará las diferentes líneas de investigación que también sostenía Vergara (2015). Lo que propicia esta metodología es que de una pregunta o hipótesis, el alumnado se formule otra, y así sucesivamente para que busque nuevos recursos, nuevas conclusiones y diferentes formas de resolución de problemas. Se rompe por tanto con la mera transmisión y reproducción de contenidos de la enseñanza tradicional.

7. Crítica y revisión

En esta estrategia organizativa es muy importante que el alumnado sea partícipe de todo el proceso de evaluación. Tendrán que autoevaluarse a ellos mismos, a los compañeros y a sus respectivos productos, por lo tanto estarán trabajando su capacidad crítica y reflexiva – necesaria para su futuro estudiantil y laboral-. Adquirirán también compromiso puesto que interiorizarán que un proyecto no es perfecto en su primera versión. El docente por su parte, debe supervisar el proyecto, revisar los materiales empleados y servir de guía al alumnado.

8. Presentación del producto ante la audiencia

El aprendizaje será más significativo si el alumnado tiene que exponer el proyecto ante un grupo de oyentes en vez de pasar una prueba estandarizada. Es conveniente, que además del profesor, sean expuestos a otros miembros de la comunidad educativa, como por ejemplo sus familiares.

3.2.5. Ventajas e inconvenientes de su aplicación

Si bien aplicar el ABP en el aula tiene numerosas ventajas para todos los participantes de la comunidad educativa, su puesta en práctica no deja de entrañar algunas desventajas, e incluso, que el profesorado tenga que hacer frente a ciertas barreras o dificultades para aplicarla debido al propio carácter innovador de la metodología.

3.2.5.1. Ventajas

1. Desarrollo de competencias y habilidades del siglo XXI

A finales de 1997 quedan establecidas en el proyecto DeSeCo las competencias básicas que deberán ser trabajadas en la escuela, siendo una de sus funciones crear alumnos competentes, es decir, que tengan la capacidad de responder con éxito a las necesidades que plantea un contexto determinado y poder desarrollarlas en un contexto real (OCDE, 2005).

Según algunos autores (Larmer y Mergendoller, 2014; Trujillo, 2015) el ABP constituye una de las metodologías más idóneas para desarrollar las habilidades y competencias del siglo XXI (exposiciones orales; producción de recursos TIC; pensamiento reflexivo y crítico; la creatividad; innovación y resolución de problemas de la vida real), puesto que el alumnado pasa de una actitud pasiva en el aprendizaje a una activa y el docente dejará de ser instructor para convertirse en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Una nueva forma de aprehender la realidad

El hecho de que sea una enseñanza basada en un proceso investigador en el que el alumnado participa activamente en él, hace que el aprendizaje esté dotado de sentido.

Vergara (2015) sostiene que los tres ejes donde debe construirse el ABP son:

- El aprendizaje es intencional y el docente debe atender a los intereses que provocan dicha intención.
- El aprendizaje adquiere sentido puesto que el alumnado podrá conectar la realidad y le compromete con ella.
- Esta metodología busca crear experiencias educativas alejándose de la transmisión de contenidos propia de la enseñanza tradicional.

Además, esta nueva forma de aprender capacita para que el alumno muestre interés y aprehenda no solo en el aula sino fuera de ella y a lo largo de su vida (Hernández, 2000).

3. La escucha intra e interpersonal: clave del aprendizaje en el alumnado

Hernández (2000) afirma que una de las competencias que debe promover en el aula el docente en el ABP es saber escuchar y especialmente a sus alumnos. De hecho, en esta metodología se trabaja de forma cooperativa en el aula y algunas de las estrategias más importantes dentro de ella son las asambleas y conversaciones.

Esto permite que los alumnos reflexionen a través de sus opiniones argumentadas y se trabaja también la escucha activa. Además, la toma de decisiones durante el proyecto es consensuada por todos y cada uno de los alumnos del grupo, al igual que trabajan la comunicación intrapersonal al comparar su opinión con la del resto.

4. Trabajo de las emociones como componente de la motivación escolar

En cuanto que una de las variables principales para aprender es tener motivación hacia aquello que se aprende, el docente y la propia motivación hacia su tarea educativa juegan un papel clave en el proceso. En este sentido, Galeana (2007) expresa que el ABP aumentará la motivación de los discentes, propiciando una mayor participación y disposición a la elaboración de actividades.

Pozuelos (2007) y Peterson (1999) advierten que al trabajar por proyectos también se cambia la concepción de los contenidos en el currículum, puesto que estos guardan mayor

relación con los contextos y experiencias cercanas de los estudiantes, lo cual favorecerá la motivación por aprender.

5. Compromiso hacia el trabajo en equipo

Al nutrirse esta metodología de principios teóricos como el aprendizaje cooperativo, los estudiantes se comprometen a trabajar de forma activa para la elaboración del proyecto.

Asimismo, participar en este modelo de enseñanza permite la adquisición de habilidades como la responsabilidad individual y grupal del alumnado que les servirán para su vida profesional (cooperación entre compañeros en el trabajo, empatía, etc.) (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010).

6. Escuela y realidad están conectadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuando el alumnado aprende por proyectos adquiere competencias y habilidades que van más allá de la memorización de contenidos descontextualizados. Blank, Bottoms & Webb y Reyes (como se citó en Railsback, 2002), sostienen que el alumnado aprende contenidos que sabrá aplicarlos en el mundo en el que vive y esto se ve favorecido porque el aprendizaje está contextualizado.

7. Atención a la diversidad

Según Pozuelos (2007) trabajar por proyectos implica llevar a la práctica de forma satisfactoria la inclusión y la atención a la diversidad tanto cultural (Peterson, 1999), personal (Ojea, 2000), como socioeconómica (Guarro, 2005).

8. Trabajo en equipo como competencia clave en su futuro laboral

Uno de los beneficios a largo plazo del ABP es que el alumnado adquirirá competencias suficientes para trabajar de forma eficiente en equipo, podrá elaborar proyectos, tomar decisiones en colaboración y habilidad para administrar óptimamente el tiempo (Díaz y Vicente, 2014).

9. Participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tradicionalmente, aunque el vínculo familia y escuela ha sido un aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la consecución de los objetivos educativos, en la práctica han trabajado de forma aislada en el reto de educar.

No obstante, García-Bacete (2003) expone que para que esta metodología alcance el éxito esperado ambos contextos han de trabajar de forma cooperativa. Así mismo, numerosas investigaciones coinciden en afirmar que la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas tendrá muchos aspectos positivos como “la mejora del rendimiento escolar, del clima educativo, de la motivación y autoestima de sus hijos, posibilitando así una menor probabilidad de deserción escolar” (Martínez, 1992; Sarramona, 2004; Sarramona y Roca, 2007 y Reparaz y Naval, 2014).

Además, y en relación con la atención a la diversidad desde esta metodología, en el proyecto Includ-ED Consortium (2011) se afirma que la participación de las familias en la toma de decisiones del centro y en el aprendizaje del alumnado garantizará la creación de un currículum en el que se tengan en cuenta las diferencias culturales.

3.2.5.2. Inconvenientes

1. Coste previsto y generado de su puesta en práctica

Según Galeana (2007) el ABP es costoso en muchos aspectos. Expone que esta metodología requiere de mucho tiempo y paciencia por parte de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, pedagogos, familia, etc.) También explica que para la preparación de un proyecto hará falta la colaboración de docentes, pedagogos y expertos de la comunidad educativa y esto puede ser un inconveniente.

2. Infraestructuras y recursos necesarios

Muchos centros no disponen ni de las infraestructuras ni de recursos necesarios para llevar a cabo esta metodología, lo cual los limita al tener dificultades en su resolución. Por

una parte, los discentes necesitan suficiente espacio en las aulas para llevar a cabo las investigaciones y proyectos en clase (Pozuelos, 2007).

Por otra, hemos advertido que una de las ventajas de aplicar el ABP es aprender a usar las TIC pero no todos los centros cuentan con estos recursos. Ya sea por incapacidad arquitectónica o por falta de recursos económicos, estas limitaciones en algunas ocasiones impiden en los centros llevar a cabo este tipo de metodología.

3. La formación y experiencias del profesorado en la metodología

La implementación del ABP requiere una sólida formación del profesorado en esta metodología así como una dedicación especial en su implementación. Estos requerimientos tendrán en el profesorado dos efectos: que no quieran trabajar por proyectos por el desconocimiento, o bien, que realicen proyectos aislados de los contextos de los discentes lo cual hará que pierda el sentido del aprendizaje (Pozuelos, 2007).

Ante el desconocimiento de algunos profesores y profesoras en esta metodología, lo que hacen es conectar los contenidos de forma forzada y predeterminada, lo cual hará que los alumnos sigan sin ver la conexión entre las materias.

4. Identidad profesional de los docentes

Al concebirse el currículum por áreas, surgen las especialidades y esto hace que algunos maestros y maestras especialistas no quieran llevar a cabo esta metodología por las inseguridades que puede generar su aplicación. Así mismo, no todos los docentes comparten la opinión de que el alumnado tenga que participar en decisiones educativas (Pozuelos, 2007).

5. Marco legislativo

Aunque en las últimas décadas están sucediendo cambios en la legislación educativa, al final el currículum se sigue planteando como una lista de contenidos aislados. También se incluirían aquí las variables organizativas imperantes en los colegios. Salirse del tiempo

preestablecido para cada clase y cambiar de disciplinas es un reto en todos los niveles de Educación Primaria, sobre todo en los últimos (Pozuelos y Rodríguez, 2008).

Concebir el currículum disciplinar hace que la implantación de esta metodología sea aún más costosa puesto que no están adaptados ni los espacios ni los contenidos a un formato distinto al tradicional.

6. Presión social ejercida por los distintos miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, familia y el propio alumnado) al no comprender esta metodología innovadora

En este sentido, juegan en contra dos factores importantes: desconocimiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa y la vigencia de la enseñanza tradicional. Esto hará que las metodologías innovadoras como el ABP sean refutadas con opiniones de “bajada de nivel”, “escasa atención al currículum oficial” o “temarios incompletos” (Pozuelos y Rodríguez, 2008).

7. Rigidez en las expectativas de los alumnos respecto a la rutina del aula

Vergara (2015) en una de sus investigaciones señala que el alumnado, al trabajar tanto tiempo en equipo, muchas veces se cuestiona cómo va a ser evaluado. Incluso también sostiene que muchos no comparten la idea de trabajar en grupo puesto que unos trabajan más que otros.

3.3. Experiencias de Aprendizaje Basado en Proyectos

A la hora de realizar una revisión bibliográfica sobre investigaciones relacionadas con la problemática planteada y objeto de estudio de nuestra investigación, la mayoría de los estudios que se han encontrado se centran en analizar experiencias relacionadas con la aplicación de la metodología del ABP y exponer sus resultados de aprendizaje por parte del alumnado. De ahí que hayamos estimado que la investigación que se presenta en este trabajo es de corte exploratorio ante una parcela de la realidad educativa poco estudiada.

No obstante, se considera relevante exponer en este apartado algunas experiencias innovadoras exitosas en la aplicación de esta metodología como prueba de la relevancia que está adquiriendo el desarrollo de esta metodología en la actualidad no solo en Educación

Infantil -como nivel al que ha estado tradicionalmente asociado el ABP- sino también en otras etapas educativas como Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria e incluso en estudios superiores como en las Universidades.

1. Educación Infantil: Proyecto: Nuestro huerto urbano

Esta propuesta se llevó a cabo en un colegio de Cádiz con alumnos de entre 5 y 6 años.

El centro contaba con un jardín pero ni el profesorado ni el alumnado daban uso a este espacio. Esto fue lo que hizo que Á. Pérez (2014) elaborase un proyecto en este centro y publicarlo como propuesta innovadora en la etapa de Educación Infantil, ya que, se trabajaban las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, además de trabajar varias competencias clave y habilidades sociales.

El proyecto comenzó con una lluvia de ideas para partir de los conocimientos del alumnado y también destacar el papel activo de las familias en el proyecto. Entre las actividades realizadas, se señala la visita a una de las empresas de la zona, la siembra por equipos y también la búsqueda de información en distintos recursos (biblioteca, internet, etc.), entre otras.

2. Educación Primaria: Proyecto: SOS “Salvar el planeta”. Pozuelos (2007)

Este proyecto fue desarrollado en el CEIP Andalucía (Sevilla). En él participaron los alumnos de dos clases de sexto de Educación Primaria, sus dos tutoras, las maestras de apoyo y las familias del alumnado. Surge del interés de este, al ver en televisión que los polos se estaban derritiendo y con ello algunas ciudades empezaron a inundarse y querían conocer su causa.

Durante el proyecto se trabajaron paralelamente las asignaturas de Ciencias Naturales y Sociales y también la educación ambiental. Partieron de sus ideas previas para conocer qué sabían sobre el tema y qué querían aprender. Entre las actividades a destacar, exponer que elaboraron una encuesta para estudiar el grado de concienciación sobre el tema de distintos miembros de la comunidad educativa.

Fue tal la repercusión del proyecto, que elaboraron carteles y crearon un guion radiofónico que fue emitido en “Radio OndAventura”, espacio creado por el centro en el que participan alumnos de todas las edades.

3. Ciclo Formativo de Grado Superior: Proyecto: “Gnro mjr”

El proyecto surge de la motivación de un grupo de alumnas que cursaban Formación Profesional del Ciclo Técnico Superior en Animación Sociocultural, con vistas al Día Internacional de la Mujer. El profesor propuso a las alumnas realizar un teatro para trabajar la temática, por lo que empezaron a ver vídeos de artistas innovadores.

Después de debatir y reflexionar acerca del papel de la mujer, fueron recogiendo información de distintos recursos y se cumplió lo que Vergara (2015) propone como líneas de investigación. No es más que cada grupo de trabajo se centra en aspectos importantes de una misma temática: la mujer en campañas publicitarias, en prensa, etc. Todo esto constituyó gran material sobre el que se forjó la obra teatral que tanto deseaban, por ejemplo, las entrevistas sobre las que trabajaron sirvieron de hilo musical durante la escenificación, o las campañas publicitarias estudiadas sirvieron como fondo de ambiente.

Fue tal la envergadura del proyecto que movilizaron al equipo directivo, que aceptó la propuesta de realizar otras actividades de sensibilización y debate sobre la efeméride, involucrando así a otros estudiantes.

4. Enseñanza Universitaria: Proyecto en la asignatura “Ecología Microbiana” de la Carrera de Microbiología

Desde la Universidad de la Habana (Cuba) se desarrolló una experiencia de innovación docente de ABP, concretamente con el alumnado de cuarto año de la Carrera de Microbiología.

En primer lugar, el profesorado de la asignatura “Ecología Microbiana” impartió un módulo de formación previa donde explicaba en qué consistía el proyecto y la forma de realizar la investigación. Después, el alumnado tendría que elegir una situación/problema al que le querían buscar una solución o si ya la tenía buscarle una alternativa; desarrollar el

proyecto, buscar antecedentes del problema, proponer objetivos y soluciones a dicho problema y finalmente, presentar todo el proyecto.

Al partir del interés de cada grupo, surgieron distintas líneas de investigación donde trataron temas diversos como las aguas residuales, la acidificación de los suelos o la contaminación con fungicidas de algunas plantaciones.

Con este proyecto, el alumnado adquirió competencias TIC, y habilidades como la autorregulación de su propio aprendizaje y de cooperación, además de tratar los contenidos propios de cada área. Para evaluar los proyectos, cada grupo tuvo que exponer su proyecto y evaluar el de sus compañeros, además de ser evaluados por el corpus docente (Martí et al., 2010)

4. CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación se realizó en el Centro de Educación Infantil y Primaria Ignacio Sánchez Mejías. Dicho centro se encuentra situado en la barriada de Pino Montano, localizada al norte de la provincia de Sevilla. Nace como consecuencia de las continuas protestas vecinales que recriminaban la falta de colegios en el barrio. En la década de los años 80 este centro se convirtió en centro de referencia de la zona norte de Sevilla, en cuanto a inclusión de alumnos con NEE, especialmente con alumnos con déficits a nivel motor. Fue el primer colegio de esta zona en contar con ascensor, un cuerpo de docentes especialistas en temas de déficits motores y por la eliminación de barreras arquitectónicas, a diferencia del resto de colegios del barrio.

En cuanto a la organización espacial, el centro cuenta con 26 aulas, correspondiendo 19 a Educación Primaria y 7 a Educación Infantil. Las aulas se encuentran en su mayoría en el edificio principal, aunque también hay aulas distribuidas en el edificio anexo.

En la Etapa de Educación Primaria el centro cuenta con 19 tutores, 3 hombres y 16 mujeres. En nuestro caso, la investigación se desarrolló en segundo de Educación Primaria, por tanto en primer ciclo, en dos unidades en las que las tutoras llevan a cabo el ABP en el centro.

En concreto, en este centro lleva años implantándose esta metodología en la etapa de Infantil, pero no fue hasta el año 2012 cuando TUTORA 1 la puso en práctica en el primer ciclo de Educación Primaria. En aquel momento, comenta que el hecho de implantar una nueva metodología en su curso no despertó interés en el resto de compañeras de ciclo que seguían una forma de enseñanza tradicional.

Asimismo, a pesar de tener el visto bueno del equipo directivo del centro para desarrollar esta metodología en el aula, en los primeros años no se mostró interés por parte de este sobre la marcha ni resultados que se estaban consiguiendo en el alumnado con la aplicación del ABP. No fue hasta el 2014 y fruto de un encuentro formativo en el que asistieron TUTORA 1 y el jefe de estudios sobre competencias clave cuando este muestra interés sobre la temática y promueve al resto del claustro para que forme un equipo de trabajo para trabajar en esta línea. Una vez formados, y coincidiendo con las valoraciones positivas que recibió en el año 2014 por los inspectores, aplaudieron su metodología puesto que vieron posible trabajar por competencias gracias al ABP.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los motivos que nos llevaron a realizar esta investigación fueron, en primer lugar, la metodología innovadora que empleaban las profesoras en estas dos aulas, y segundo, la colaboración tan activa entre familia-aula. En este sentido, determinamos nuestro objetivo principal de investigación:

Analizar los retos que plantea al profesorado y familias del primer ciclo de Educación Primaria en el CEIP Ignacio Sánchez Mejías (Sevilla) el desarrollo del método Aprendizaje Basado en Proyectos como proyecto de aula.

A partir del objetivo general, se concretaron los siguientes objetivos específicos teniendo en cuenta tres perspectivas:

1. Desde el punto de vista de la metodología

- Conocer cuáles son los principios pedagógicos y didácticos del Aprendizaje Basado en Proyectos.

- Describir la organización del currículum en el Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Evaluar las ventajas e inconvenientes de la puesta en práctica del Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Delimitar cuál es el papel que desde el Aprendizaje Basado en Proyectos se le otorga a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

2. Desde el punto de vista de las familias

- Determinar el grado de conocimiento y colaboración que las familias del alumnado tienen del centro y el aula.
- Describir el perfil colaborativo que se requiere para las familias en la puesta en marcha del ABP en el aula.
- Relacionar las expectativas que las familias tienen hacia la escuela en relación al aprendizaje de sus hijos/as con el nivel de implicación que tienen en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

3. Desde el punto de vista de las docentes

- Analizar las diferentes estrategias docentes que las profesoras implementan para promover la colaboración de las familias en el aula.
- Determinar si el rol docente se redefine en la práctica de esta metodología.
- Identificar las expectativas que las docentes tienen sobre las familias en relación con su implicación en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en sus aulas.
- Detectar las dificultades con las que se encuentran las docentes en la relación con las familias y soluciones que plantean.
- Delimitar el “modelo de relación” deseable entre familia-docente para la puesta en práctica del ABP como estrategia de aprendizaje de sus hijos/as.

6. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología seguida en nuestra investigación es principalmente de carácter descriptivo-exploratorio, utilizando para ello diversas técnicas de recogida de datos tales como entrevistas abiertas y semiestructuradas, cuestionarios y observación participante.

Así, el planteamiento de la investigación se presenta en una doble dimensión: cuantitativa, mediante la aplicación de análisis de frecuencias de las respuestas obtenidas de las familias a un cuestionario estructurado para valorar el grado de implicación y colaboración de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como otros aspectos relacionados con su grado de satisfacción con el aprendizaje de sus hijos/as; y cualitativa, a través del análisis de contenidos de las respuestas recogidas de entrevistas abiertas, semiestructuradas realizadas a docentes y familias así como de la información recogida en la observación participante. Dicha información cualitativa se ha analizado mediante la elaboración de un sistema de categorías de codificación temática.

6.1. Muestra

En relación a la técnica de muestreo utilizada para el estudio, se optó por un muestreo intencional, constituido, por un lado, por las familias del alumnado de las dos clases seleccionadas del segundo curso de Educación Primaria del CEIP Ignacio Sánchez Mejías, y por otro lado, las tutoras de dichas clases. Fueron un total de 44 familias y dos tutoras.

En primer lugar, recogemos algunos indicadores relacionados con las familias. En relación con el nivel de estudios (Gráfico 1), podemos decir que tanto padres como madres poseen como nivel formativo máximo alcanzado estudios de postsecundaria (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y/o Formación Profesional de Grado Superior), en un 44'2% las madres y en un 52'4% los padres.

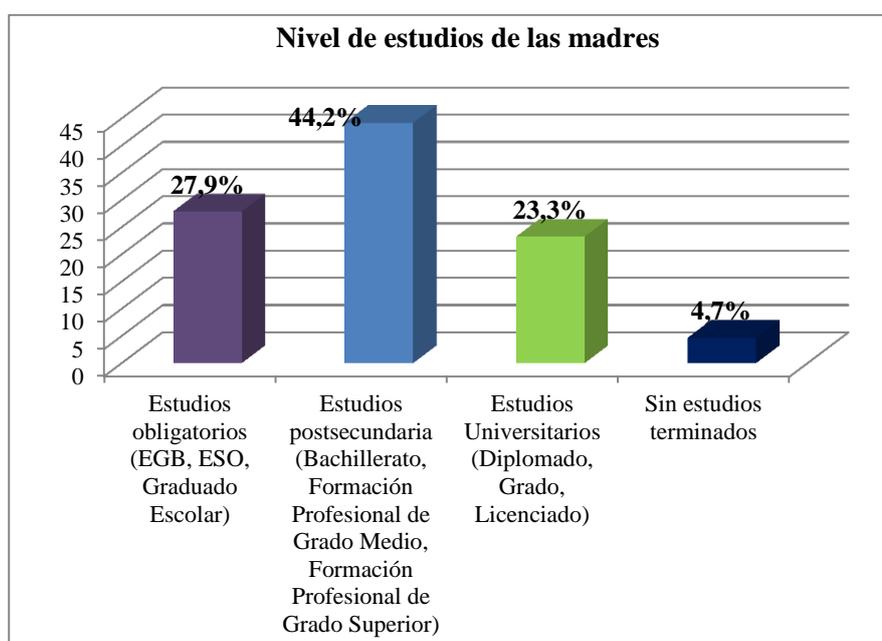
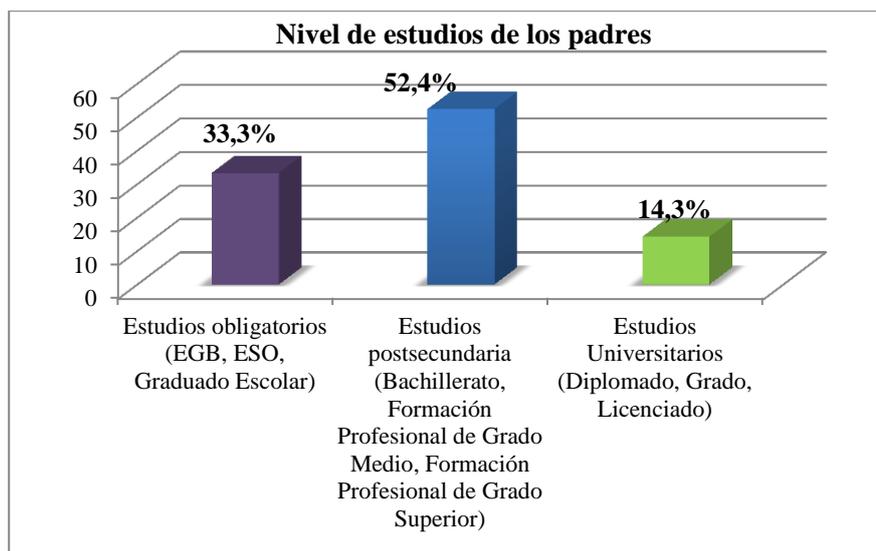


Gráfico 1. Nivel de estudios de las familias

En relación a la situación laboral (Gráfico 2), es destacable que en ambos progenitores es activa, siendo los padres los que obtienen valores más altos (87'8%) frente a las madres (59'5%).

Asimismo, se advierte que para aquellas familias que trabajan, el tipo de jornada laboral difiere en un alto porcentaje entre padres y madres, siendo predominante la jornada de mañana y tarde en los padres con un 80'6% y jornada de mañana en las madres con un 48%.

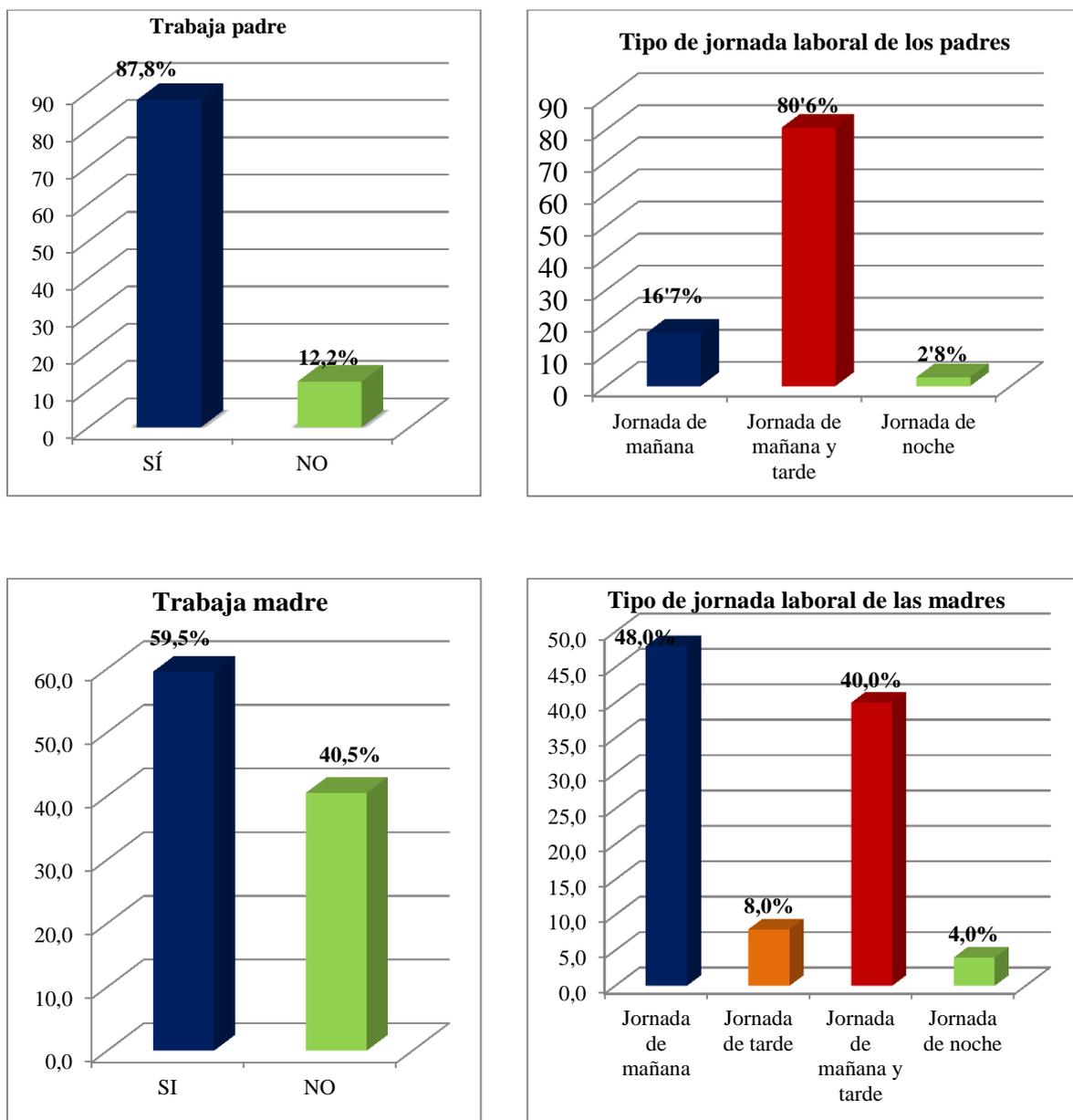


Gráfico 2. Situación laboral de las familias

En segundo lugar, pasamos a describir a las dos tutoras que son parte de la muestra de nuestra investigación y gracias a las cuales hemos podido establecer un vínculo de carácter investigador con las familias.

Por un lado, TUTORA 1. Es diplomada en EGB siendo especialista en Ciencias Naturales y Matemáticas; además es titulada en Maestra de Educación Infantil, etapa en la que ejerció su profesión durante cinco años. En Educación Primaria lleva trabajando 9 años, sumando un total de 13 años de experiencia laboral. Este año además de tutora, es

coordinadora del primer ciclo del Centro. Es una persona insaciable en cuanto a su formación académica, de hecho colabora activamente en grupos de trabajo con distintos profesionales y también participa en cursos impartidos por los distintos Centros del Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla.

Por otro lado, TUTORA 2. Es diplomada en EGB, especialista en Lengua Española e idiomas modernos (francés). Como TUTORA 1, también es diplomada en Maestra de Educación Infantil donde trabajó años atrás también en el mismo centro. Trabajó como maestra de lengua española en México durante 5 años y en España lleva trabajando 14 años consecutivos. También es una profesora que se encuentra en continua formación, participa con TUTORA 1 en cursos del CEP, este año por ejemplo en un curso de patrimonio sobre la capital hispalense y también obtuvo este año el nivel A1 de inglés.

6.2. Técnicas de recogida de datos

A lo largo de todo el proceso investigador, se han utilizado varios instrumentos de recogida de información necesaria para dar respuesta a los objetivos planteados. A continuación describimos cada uno de ellos así como el proceso de su aplicación.

1. Entrevista estructurada

Según Massot, Dorio y Sabariego (2004) las entrevistas estructuradas son aquellas en las que el investigador elabora una batería de preguntas en base a un guion con los aspectos que quiere investigar. En este tipo de entrevistas, el entrevistado se ha de ceñir a responder las preguntas cerradas que se le hagan, dejando pocas posibilidades de que se pueda salir del guion establecido.

Este instrumento se ha aplicado en dos momentos a los padres, madres y tutoras que forman parte de nuestra investigación:

- Por un lado, al inicio del curso académico, por iniciativa de las tutoras se pasó una entrevista a las familias con preguntas agrupadas en los siguientes bloques: expectativas sobre la escuela, expectativas del aprendizaje de sus hijos/as, sus

principales preocupaciones por la educación de sus progenitores y mecanismos y nivel de colaboración (participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

El objetivo de este instrumento fue una primera toma de contacto con las familias, permitiéndonos a nivel de investigación la recogida de información que nos permitiese orientar el objetivo de nuestro trabajo. Cuestiones como las expectativas que tienen las familias sobre la escuela, el aprendizaje de sus hijos/as o su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos se han podido analizar para dar respuestas a las dimensiones de nuestra investigación relacionadas con las familias.

- Por otro, la última entrevista con las tutoras en el mes abril. Es también de carácter estructurado ya que la entrevista tenía preguntas previamente planificadas que giraban en torno a cuatro cuestiones fundamentales: finalidad de los cuestionarios, importancia que ellas otorgan a las familias en el proceso educativo del alumnado y porqué, procedimiento de aplicación de su metodología y cómo la hacen llegar a las familias y estrategias y recursos que utilizan para fomentar la colaboración de las familias tanto dentro como fuera del aula.

La información recogida de esta entrevista nos permitió conocer sus respectivas concepciones acerca de las cuestiones planteadas, lo que a su vez contribuyó al análisis de las distintas dimensiones en relación a las docentes: sus responsabilidades educativas, estrategias docentes para el fomento de la colaboración familiar, dificultades en dicha colaboración y modelo de relación familia-docente.

2. Entrevista en profundidad

Este tipo de entrevista se empleó al inicio de nuestra investigación, concretamente coincidía con el primer trimestre del curso académico del centro. En ella se combinan preguntas abiertas y también específicas con el objetivo de que a la vez que reflexionaban sobre las preguntas, se ciñeran también a temáticas para no abordar otras poco relevantes en relación con nuestro objeto de estudio.

Concretando en nuestra investigación, la entrevista al inicio de curso nos permitió además de guiar la investigación, conocer cuáles eran los principios pedagógicos-didácticos

de la metodología que aplicaban en el aula, comprender el proceso de aplicación desde un punto de vista práctico y real y averiguar las dificultades y beneficios que conlleva aplicar el ABP en sus respectivas aulas.

3. Observación participante

La observación participante es “una herramienta de recogida, análisis e interpretación de información en la que el investigador juega un rol activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio” (Piñeiro, 2015, p.81). Se asistió periódicamente desde los meses de febrero a abril a sus respectivas clases, lo cual permitió tener un conocimiento teórico-práctico más real del ABP.

Mi función como observador participante fue más allá, ya que además de asistir a sus clases, de tener reuniones esporádicas con las tutoras para irles informando del proceso de investigación y para que ellas se sintieran partícipes de este, tuve la posibilidad de asistir a la reunión grupal que TUTORA 1 tuvo con los padres y madres de sus alumnos.

Se llevó a cabo una observación selectiva (Angrosino & de Pérez, 2000), ya que se seleccionó minuciosamente qué datos tener en cuenta para la investigación. Para ello, se registraron anotaciones en un cuaderno de campo en base a aspectos relacionados con el papel de las familias en la reunión o cómo era su relación con la tutora. En este sentido, destacar la cercanía y escucha activa por ambos agentes, produciéndose lo que la docente conoce como: negociación de significados. Este proceso no es más que debatir de forma consensuada acerca de aspectos como la evaluación, contenidos, metodología, etc.

4. Cuestionario para las familias

En el mes de abril del presente año se les pasó a los padres y madres del alumnado de dos grupos del segundo curso de Educación Primaria del CEIP Ignacio Sánchez Mejías un cuestionario¹ para evaluar distintos aspectos importantes para nuestra investigación.

¹ Para el diseño de una de las partes de este instrumento se ha tomado como referencia un cuestionario publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía extraído de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/e2c5f820-6808-4fb1-84f7-e366e5e68c53>

En principio, el total de la muestra eran 49 familias, 24 de una clase y 25 de la otra, pero se obtuvo rechazo de una de las familias, y cuatro no entregaron el cuestionario por desencuentros propios de las familias ajenos a nuestra voluntad. Finalmente, el cuestionario fue respondido por un total de 44 familias.

Antes de pasar a detallar cuál es la estructura del cuestionario con sus distintas finalidades, es conveniente resaltar que se sometió a este a un proceso de validación (Anexo 1). Para ello, se elaboró en primer lugar un cuestionario piloto y su correspondiente hoja de validación y posteriormente se les pasó a 11 madres y 4 maestras del Centro.

En la hoja de validación tenían que valorar de 1 NADA a 4 EXCELENTE los ítems propuestos en base a los siguientes aspectos: el enunciado del ítem es correcto y comprensible, tiene la extensión adecuada, es correcta la categorización de las respuestas, puede existir resistencia psicológica o rechazo al ítem, ordenamiento interno del cuestionario es lógico y la duración está dentro de lo aceptable. Además, había un apartado que podían completar con texto libre para hacer propuestas de mejoras al instrumento.

Posteriormente, una vez tomadas las aportaciones brindadas, se elaboró el cuestionario definitivo. El cuestionario es de tipo mixto, puesto que en él hay formuladas preguntas de carácter abierto que propician la reflexión de los padres y madres sobre las cuestiones planteadas, y preguntas cerradas para obtener datos más cuantitativos. El cuestionario (disponible en Anexo 2) se divide en tres grandes bloques:

Tabla 2. Estructura del cuestionario para las familias

BLOQUE A. INFORMACIÓN GENERAL DE INTERÉS	
DIMENSIÓN	Nº DE ÍTEMS
I. Datos de tu hijo/a	6
II. Datos familiares	6
III. Grado de conocimiento del centro escolar	6
IV. Relación de los padres y madres con el centro	5
V. Participación familia-escuela	8
VI. Colaboración en el aprendizaje de tu hijo/a	2
VII. Nivel de comunicación sobre tu hijo/a	6
VIII. Relación de tu hijo/a con el centro y su clase	5
BLOQUE B. INFORMACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS/AS	
Preguntas abiertas: ¿Cómo valoráis el aprendizaje de vuestro hijo/a? ¿Qué dificultades pensáis que están encontrando y dónde?	
BLOQUE C. INFORMACIÓN RESPECTO A LAS TAREAS DE AULA	
Preguntas: ¿Qué me parecen los contenidos que se están trabajando en el aula? ¿Creo que hay algún contenido que no se esté abordando? ¿Cómo me parece la forma en que se están abordando los diferentes contenidos en el aula? ¿Cómo valoráis la colaboración de todos/as en el aula? ¿Me parece adecuada la información que recibimos? ¿Me parece adecuado el nivel de escucha por parte de la maestra? ¿Qué grado de satisfacción veo en mi hijo o hija cuando va o viene de la escuela? ¿Hay algo que me preocupa y me gustaría que se tuviera en cuenta?	

5. Cuestionario estructurado para las tutoras

En el mes de abril también se les pasó a las dos tutoras un cuestionario (ver Anexo 3) para obtener información relevante a las distintas dimensiones de análisis que a su vez ayudaron a dar respuesta a los objetivos propuestos en nuestro TFG. El cuestionario se estructura de la siguiente forma:

- A. Formación académica. En este bloque hemos obtenido información acerca de la formación académica de las maestras, la cual nos ha ayudado a definir la muestra.
- B. Aplicación del ABP. Analizar las respuestas de este bloque nos ha permitido delimitar cuáles son las ventajas e inconvenientes de la aplicación del ABP en las dos aulas, tanto desde un punto de vista teórico por la formación académica de las maestras, así como desde la práctica por su experiencia como maestras.
- C. Rol docente. Aquí se les brindaba unas funciones/tareas que las maestras tenían que marcar según lo que la sociedad esperaba de su rol como docente, o bien, lo que ellas mismas representan. Así determinamos sus respectivos roles docentes y su redefinición.
- D. Implicación de las familias en el proceso educativo. Este bloque nos ha posibilitado indagar sobre las expectativas que tienen las docentes sobre la colaboración de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as, dificultades que perciben en este sentido así como en la definición del modelo de relación “deseable” entre familia-docente para la puesta en práctica del ABP.

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

Tras la recogida de información de cada uno de los instrumentos, se aplicaron dos análisis:

- **Cuantitativo:** se realiza un análisis de las frecuencias y porcentajes de cada uno de los ítems del cuestionario para las familias para tener una aproximación sobre el grado de conocimiento que tienen del centro escolar, el tipo de relación de las familias con el centro, grado de participación familia-escuela, grado de colaboración en el aprendizaje de sus hijos/as, nivel de comunicación sobre sus hijos/as así como valorar el grado de conocimiento que tienen las familias sobre la relación de sus hijos/as con el centro y su clase.

- **Cualitativo:** sobre el contenido recogido en cada una de las entrevistas a familias y docentes así como del cuaderno de campo durante las sesiones de observador participante, se realizó un análisis de contenido, tanto inductivo como deductivo, a partir del cual se identificaron las categorías temáticas más relevantes en relación con el objeto de estudio.

Tras realizar este análisis de doble dimensión, se pudo definir el sistema de categorías y unidades de análisis que nos ha permitido interpretar la información a la luz de los objetivos de nuestra investigación.

Tabla 3. *Sistema categorial deductivo-inductivo extraído de la información recogida*

SISTEMA CATEGORIAL DE ANÁLISIS	
DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Metodológica	A. Conceptualización del ABP B. Colaboración familiar en la implementación del ABP
Familiar	C. Expectativas sobre la escuela por parte de las familias D. Inquietudes educativas desde la perspectiva de las familias E. Colaboración de la familia en centro y aula F. Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Docente	G. Responsabilidades educativas desde la perspectiva de las docentes H. Estrategias docentes para el fomento de la colaboración familiar I. Redefinición del rol docente J. Dificultades en la colaboración familiar desde el punto de vista de las docentes K. Modelo de relación familia-docente para el desarrollo del ABP

7.1. Conceptualización del ABP

En este apartado se estudia la contextualización de la aplicación del ABP en las dos aulas del CEIP Ignacio Sánchez Mejías donde realizamos la investigación. En el marco teórico se expuso que lo interesante de esta metodología es que esta se adaptase al contexto en el que se lleve a cabo, no contando así con un formato fijo en su aplicación. En este sentido, se presenta, en primer lugar, cómo conceptualizan las docentes el ABP, para realizar a continuación una comparativa entre lo expuesto en el marco teórico y su aplicación en el colegio. Esta conceptualización la hemos podido desarrollar gracias a las entrevistas concretadas con las docentes, así como la asistencia diaria a clases del investigador y su observación participante durante las sesiones.

En las entrevistas realizadas a las profesoras, nos comentaron que es importante para ellas explicar su concepción del ABP a las familias porque cumplen tres objetivos:

- informar a las familias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se van a ver inmersos sus hijos e hijas;
- implicarles desde el inicio en el proyecto de aula;
- hacerles ver que son el recurso clave para que la metodología y la adquisición de aprendizajes sea verdaderamente óptimas.

Se expone a continuación un extracto de cómo conciben ambas su metodología y cómo se lo explican a las familias:

“No concebimos el ABP de manera tradicional, es decir, no planificamos proyectos aislados con distintas temáticas con posterior producto final. Nosotros lo llamamos proyecto de aula y consiste en aplicar el ABP pero de forma en que todos los proyectos planificados estén unidos y no cerrados a una planificación.

El proceso, por llamarlo de alguna manera, de nuestra metodología es el siguiente: en primer lugar, partimos de la motivación e intereses del alumnado, esto conlleva la apreciación de todas y cada una de las hipótesis formuladas por los discentes durante las asambleas, las cuales abrirán todas las investigaciones a realizar en los proyectos. Después, en base al currículum al que nos vemos sujetas, guiamos el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, dándole protagonismo, propiciando así que el alumnado adquiera con sentido el aprendizaje y además se forme en competencias. Una vez planificado el proyecto con las distintas líneas de investigación, surgen diversas formas de presentación del trabajo, o bien con exposiciones orales entre los compañeros, exposiciones escritas en portafolios, etc.”

A continuación y en función de esta conceptualización, se expone una comparativa entre los ocho pilares claves expuestos por Larmer & Mergendoller (2014) que caracterizan a un buen proyecto, y los principios pedagógicos y didácticos que las maestras consideran esenciales para desempeñar su metodología en el centro y conseguir las finalidades educativas que se proponen:

- Contenido significativo: aunque se parta del currículum establecido por la legislación, las profesoras tienen en cuenta tanto los intereses como el contexto para que así el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo para el alumnado.
- Necesidad de saber: la acción educativa o los proyectos surgen de los intereses del alumnado en la mayoría de ocasiones, dándole la oportunidad al alumnado de elegir y sentir lo que aprende.
- Pregunta-guía: gracias a la importancia que las maestras le dan al aprendizaje dialógico en clase (importancia de la conversación y escucha activa), los alumnos y alumnas se preguntan de forma individual y grupal constantemente, lo que marcará las líneas de investigación en el aula. Esto permite que para un mismo proyecto o tarea a realizar pueda haber distintas resoluciones igualmente válidas.
- Voz y voto para los estudiantes: si por algo se eligió este contexto para desempeñar la investigación era por el protagonismo que las maestras dan a sus discentes, hasta tal punto que su programación es flexible, ya que se adapta a los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado presente.
- Competencias del siglo XXI: las docentes prestan especial atención a desarrollar dichas competencias, de hecho conciben el aprendizaje como un cúmulo interrelacional de competencias, y no como asignaturas inconexas como se concebía en la enseñanza tradicional. En este sentido, las profesoras se unen a alcanzar el proyecto educativo que tiene el centro: educar para el futuro, desarrollando cuatro competencias clave: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- Investigación lleva a innovación: los alumnos se formulan continuamente hipótesis para llegar a conclusiones y resolver así problemas reales y complejos.
- Crítica y reflexión: el alumnado durante y posteriormente a la realización de una determinada tarea, autoevalúa sus propias competencias. También evalúa a sus compañeros cuando realizan trabajos grupales, desarrollando por tanto su capacidad crítica y reflexiva.
- Presentación del producto ante una audiencia: los alumnos exponen sus productos ante sus compañeros, familiares y maestras, propiciando que estos adquieran una de las más importantes competencias clave: saber exponer argumentos de forma estructurada. Uno de los aspectos que diferencian la metodología de nuestro contexto de investigación del ABP tradicional es que no obligatoriamente tiene que haber un producto final previamente concebido en la planificación. Le dan más

importancia a todo el proceso de la metodología, más que a producir un resultado final.

7.2. Colaboración familiar en la implementación del ABP

En esta categoría de análisis se analizará el papel que desarrolla la familia y el que las tutoras dan a esta para llevar a cabo una implementación óptima del ABP en sus respectivas aulas. Este puede ir desde su colaboración en el diseño de proyectos y/o actividades, en la dotación de recursos o en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En este sentido, ambas tutoras conciben a las familias como agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, véase las siguientes reflexiones: “como el alumno tiene una familia, asiste a la escuela y vive en sociedad, familia-escuela-sociedad tenemos que coordinarnos todos por el bien del alumnado” (TUTORA 2) o “la participación de las familias es fundamental para avanzar y desarrollar los aprendizajes del alumnado” (TUTORA 1).

En el cuestionario, exponen que la participación de las familias debe ir más allá de la mera información, dándoles la posibilidad de que participen en la toma de decisiones del centro y del aula (aunque sea realmente en este espacio donde tomen decisiones), o que se impliquen cooperativamente con ellas para la realización de tareas académicas. En relación a esto, TUTORA 1 en una entrevista matizó y explicó que “hacerles partícipes de las actividades hace ver a las familias la mejora en aspectos académicos de sus hijos e hijas”. También tienen en cuenta a las familias en el diseño de los proyectos, ya que desde el inicio de curso les hacen ver que son el recurso principal para la realización de las investigaciones.

Además, la colaboración no solo se centra en el diseño de actividades, sino que también las hacen partícipes de la evaluación tanto de la metodología como de los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario inicial y los trimestrales los pasan con la siguiente finalidad: “para nosotras es fundamental saber qué piensan las familias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, además de hacerles partícipes en la evaluación de la acción educativa de sus hijos/as”. En los

cuestionarios se les pregunta acerca de aspectos relacionados con la metodología, los contenidos trabajados en clase, preocupaciones y/o dificultades que aprecian las familias en sus hijos e hijas, entre otros. Las tutoras utilizan estas opiniones en primer lugar, para solventar las dificultades que las familias ven a nivel metodológico y de adquisición de aprendizajes y en segundo lugar, para modificar la planificación.

TUTORA 1 expone que “tanto mi programación como la de TUTORA 2 son flexibles y abiertas a las propuestas de mejora de los familiares, aunque nosotros con nuestra seguridad y formación docente marquemos los objetivos principales a conseguir. Por ejemplo, si vemos que una cantidad razonable de familias ven que sus hijos van mal en lectura, reforzamos esto, y si hay aspectos individuales que preocupan a las familias, trabajamos individualmente con ese alumno/a”.

Por ejemplo, en el mes de mayo estuvieron trabajando las exposiciones orales de animales en peligro de extinción, pues bien, TUTORA 1 grababa las exposiciones del alumnado y se las mandaba a sus respectivas familias para que completaran una rúbrica de evaluación y se la mandaran respondida vía Whatsapp o e-mail.

Por último, a modo ilustrativo y como conclusión de este apartado, se expone la declaración de TUTORA 1 acerca de la importancia que les da a las familias en el desarrollo del ABP en el aula:

“Bien, primero porque necesito que haya continuidad en clase, es decir, que el aprendizaje se produzca dentro y fuera del aula, y que todos seamos uno. Un padre preocupado e implicado en el proceso E-A de su hijo, hará que el alumnado obtenga mejores resultados. Además, si los familiares toman conciencia de la importancia que tienen como recurso, proporcionarán a su vez al aula más recursos necesarios para las tareas a realizar en el aula, propiciando nuevamente mejores resultados. Por tanto, hay que formar equipo con los padres para que se impliquen en su educación y para la obtención de recursos”.

7.3. Expectativas sobre la escuela por parte de las familias

Analizar este apartado nos ha permitido conocer cuáles son las expectativas de las familias sobre la escuela, sobre el aprendizaje de sus hijos/as, así como sus preocupaciones

por su educación. De esta forma, podemos relacionar las expectativas que las familias tienen hacia la escuela en relación al aprendizaje de sus hijos/a con el nivel de implicación que tienen en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

En cuanto a las expectativas depositadas sobre la escuela por parte de las familias, son diversas las respuestas que nos encontramos al respecto, advirtiendo dos tendencias claras que a continuación se presentan.

De una parte, hay familias que conciben la escuela como un espacio donde están sus hijos e hijas la mayor parte del día y por ello debe tener las mejores condiciones: “crear un comedor que mis hijos y otros niños/as puedan quedarse más tiempo en el colegio, o bien, que pongan más aires acondicionados ya que los niños pasan mucho tiempo en él” (FAMILIA, Alumno 2) o “las aulas del centro tengan un mayor mantenimiento, porque para nosotros es escaso” (FAMILIA, Alumno 16).

Asimismo, nos encontramos las familias que esperan que la escuela sea un lugar donde sus hijos/as adquieran una buena preparación y nivel de conocimientos para afrontar etapas educativas posteriores. Véase la siguiente declaración: “Quiero que mi hijo alcance un buen nivel de estudios para cuando entre en el instituto” (FAMILIA, Alumno 4). Además, hay una familia que expone como expectativa en la escuela: “que mi hijo aprenda a leer bien, a escribir bien y a adquirir responsabilidades académicas” (FAMILIA, Alumno 10).

De acuerdo con lo expuesto, esta tendencia apunta a una concepción de la escuela por parte de las familias como un lugar donde sus hijos e hijas van a adquirir contenidos puramente conceptuales, ligado esto último a una concepción restringida de todo lo que conlleva el proceso educativo dentro de la escuela. Esta concepción tradicional tan arraigada en las familias será una de las mayores dificultades que tendrán que solventar las tutoras, ya que por una parte conciben la educación como un proceso que va más allá de la asimilación de conceptos y por la metodología innovadora que emplean en el aula con los hijos e hijas de dichas familias.

De otra parte, y en oposición a esta concepción restringida de enseñanza y del concepto escuela, se encuentra el conjunto de familias que ven más amplia esta concepción, expresando expectativas sobre la escuela en las que además de que sus hijos e hijas

adquieran conocimientos, es importante que desde la escuela se forme en habilidades sociales y en valores como el respeto hacia sus compañeros, alejándoles de la competitividad en la que crecen. Un ejemplo de ello se presenta en la siguiente respuesta: “mi hija debe aprender además de conocimientos, habilidades sociales y valores como el respeto hacia sus compañeros” (FAMILIA, Alumno 8). Por ende, concluimos que hay familias que conciben la escuela como un espacio donde van a formar al alumnado como ciudadanos y no como puros receptores de conocimientos.

Añadir, que una minoría de familias expone que sus expectativas sobre el CEIP Ignacio Sánchez Mejías son muy altas debido a experiencias anteriores con sus otros hijos/as, porque es un centro que se implica en la educación del alumnado y porque favorece las relaciones con las familias. No obstante, consideran que “debería entrar gente más joven con más ganas en el equipo directivo” (FAMILIA, Alumno 5).

Por último, advertir que en relación con las expectativas depositadas en la escuela, se les preguntó sobre cómo debería ser la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia). Aquí coinciden todos en sus respuestas: “colaboración y cooperación activa puesto que es beneficioso para la formación y educación del alumnado”. No obstante, hay familias que piensan que “la colaboración debe mejorar y deben fijarse normas y pautas para todos” (FAMILIA, Alumno 1). De hecho, un número reducido de familiares establecen pautas para mejorar la colaboración: “mirar los deberes de sus hijos en la agenda y hablar con el profesorado” (FAMILIA, Alumno 8).

Otro de los objetivos que nos propusimos con el cuestionario inicial fue conocer cuáles eran las expectativas de las familias sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas. De nuevo, son diversas las respuestas dadas al respecto y muy relacionadas con las dos tendencias inferidas sobre las expectativas hacia la escuela.

Desde familias que expresan que el aprendizaje debe centrarse en la adquisición de la mayor cantidad posible de conocimientos propios de su edad, así como técnicas de estudios, desarrollo de su pensamiento, hasta familias que exponen que no tan “solo eso deben aprender en la escuela, sino que deben adquirir habilidades sociales, desarrollar valores como la empatía, la escucha activa, el compañerismo” (FAMILIA, Alumnos 5 y

17), en esta línea de respuesta destacamos la siguiente declaración: “mi hija en la escuela debe aprender a empatizar, a ser feliz, a disfrutar de cada instante que vive” (FAMILIA, Alumno 22).

En relación con ambas preferencias señalar que la mayoría de las familias consideran que lo más importante que deben aprender ahora sus hijos/as es que “escriban y lean bien”. Es más, si relacionamos las respuestas dadas por las familias en el primer cuestionario sobre las expectativas del aprendizaje de su hijo/a, con las dadas a la pregunta “¿crees que hay contenidos que no se estén abordando en mayor o menor grado dentro del aula?”, se advierte que siguen valorando más aquellos aprendizaje relacionados con “la escritura y la lectura, como la ortografía y actividades de comprensión y expresión escrita, además de un mayor número de tareas de matemáticas”.

Esto nos hace ver nuevamente que hay familias que tienen una concepción más tradicional de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje limitando este a la recepción de conocimientos por parte de su hijo/a, y otros que van más allá, implicando en dicha acción valores y procedimientos.

7.4. Inquietudes educativas desde la perspectiva de las familias

En esta categoría se recogen las inquietudes educativas principales que tienen las familias en relación con la aplicación del ABP, tanto dentro en el aula como fuera de esta. Para ello, hemos extraído información tanto del cuestionario inicial como del cuestionario de la segunda evaluación.

Si hacemos una comparativa entre las respuestas recogidas de ambos cuestionarios, observamos que las familias siguen mostrando cierta preocupación sobre la persistencia y no subsanación de las dificultades de sus hijos/as percibidas tanto durante el proceso de aprendizaje como en los resultados obtenidos. Por ejemplo, algunas están muy preocupadas porque “sus hijos/as no prestan atención cuando hacen las tareas, que no comprenden ni saben resolver problemas que impliquen llevadas de manera adecuada, que cometen muchas faltas de ortografía y/o no saben aún ni leer ni escribir con soltura” desde su punto de vista. Con lo que respecta a las dificultades en casa, exponen que tienen “dificultades para realizar las investigaciones o que no atienden tampoco a la realización de las tareas”.

En la línea de profundizar sobre sus inquietudes educativas, ante la cuestión planteada del segundo cuestionario sobre si ¿hay algo que me preocupa o me gustaría que se tuviera en cuenta?, en relación con el aprendizaje de sus hijos/as, un número importante de familias no respondieron a esta pregunta o bien contestaron que “no les preocupaba nada”. No obstante, es interesante analizar las respuestas dadas por las familias que sí contestaron a esta cuestión. La mayoría muestra preocupación por la metodología empleada en el aula.

En base a las respuestas dadas por los familiares, advertimos que esta preocupación e inseguridad puede deberse a dos causas:

- la primera es la percepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje arraigada por los propios familiares,
- y la segunda, el estilo tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje del centro.

En este sentido, las familias comentan en sus respuestas que son conscientes que el año que viene sus hijos e hijas al cambiar de ciclo van a sufrir grandes cambios en el desarrollo del proceso educativo: “se van a exponer a exámenes, a la memorización de contenidos de los libros, recurso que actualmente es secundario y que el año que viene será el principal”, en definitiva, que fomentarán más la teoría que la práctica, justo lo contrario a este año.

Ante esta posible situación conflictiva, las propias familias realizan propuestas de solución. Por un lado, hay padres y madres que expresan que las tutoras deberían ajustarse más a la enseñanza tradicional para preparar al alumnado al ciclo siguiente. Lo podemos ver en la siguiente respuesta: “hay que trabajar más con un único material didáctico y que trabajen menos las investigaciones ya que implican procesos más complejos para la edad del alumnado y para los contenidos propuestos en los libros” (FAMILIA, Alumno 49). Por otro, hay familias a las que el modelo tradicional de enseñanza les preocupa al no ajustarse al modo como actualmente sus hijos/as están aprendiendo.

7.5. Colaboración de la familia en el centro y el aula

Cuestiones como valorar el grado de conocimiento que tienen las familias sobre el equipo directivo del centro, el nivel de colaboración que tienen en él así como sus expectativas de participar a nivel de centro y aula, nos ha permitido profundizar en el

contenido de la categoría de análisis sobre el grado de colaboración que las familias del alumnado tienen del centro y del aula.

A nivel de centro, se destaca el desconocimiento que hay por parte de las familias hacia los miembros del equipo directivo como representantes del centro educativo: un 58'1 % de las familias conoce poco al director del centro, y un 67'5% conoce nada o poco al jefe de estudios.

Tabla 4. *Grado de conocimiento del director por parte de las familias*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	25	51,0	58,1	58,1
	Bastante	12	24,5	27,9	86,0
	Mucho	6	12,2	14,0	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Tabla 5. *Grado de conocimiento del jefe de estudios por parte de las familias*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	11	22,4	25,6	25,6
	Poco	18	36,7	41,9	67,4
	Bastante	9	18,4	20,9	88,4
	Mucho	5	10,2	11,6	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Estos resultados nada favorables si queremos valorar el grado de conocimiento y colaboración que tienen las familias en el centro se reafirman cuando se les pregunta sobre su participación en la toma de decisiones de centro, obteniendo como respuesta que el 72,1 % nunca o solo a veces participa.

Tabla 6. *Participación de las familias en la toma de decisiones del centro*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	17	34,7	39,5	39,5
	Algunas veces	14	28,6	32,6	72,1
	Casi siempre	6	12,2	14,0	86,0
	Siempre	6	12,2	14,0	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Además, se apunta que un 41'9% de las familias recibe por parte del centro solo información sobre las actividades y su funcionamiento así como de las reuniones convocadas, asumiéndose por parte del centro escolar un contacto con las familias del alumnado casi exclusivamente de carácter informativo.

Tabla 7. *Recibo información sobre las actividades del centro y su funcionamiento*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	4,1	4,7	4,7
	A veces	6	12,2	14,0	18,6
	Casi siempre	17	34,7	39,5	58,1
	Siempre	18	36,7	41,9	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Tabla 8. *Las reuniones que convoca el centro para padres y madres son informativas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	8	16,3	19,0	19,0
	Casi siempre	12	24,5	28,6	47,6
	Siempre	22	44,9	52,4	100,0
	Total	42	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	7	14,3		
Total		49	100,0		

No obstante y a pesar de la ausencia de participación y colaboración efectiva de las familias en el centro, parece no ser un aspecto que consideren a mejorar, ya que un 86,1% declara estar satisfecho sobre el funcionamiento del propio centro.

A diferencia del centro, a nivel de aula la colaboración de las familias va más allá, en cuanto que tienen la posibilidad de colaborar en actividades de aprendizaje, tanto en horario escolar como extraescolar. El valor obtenido es muy positivo ya que 44'2 % siempre lo hace un 27'9% casi siempre, por lo que podemos inferir que la implicación de las familias en las responsabilidades educativas de sus hijos e hijas, dentro y fuera de la escuela, es alta. (Ver Tabla 9)

Tabla 9. *Participo en actividades de aprendizaje de mi hijo/a, tanto en horario escolar como extraescolar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	6	12,2	14,0	14,0
	A veces	6	12,2	14,0	27,9
	Casi siempre	12	24,5	27,9	55,8
	Siempre	19	38,8	44,2	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Para conocer los mecanismos y nivel de colaboración de la familia, hemos analizado tanto el cuestionario inicial como el de la segunda evaluación. En el cuestionario inicial, las tutoras preguntaron a las familias: ¿tiene disponibilidad y deseo de venir a colaborar en distintas situaciones dentro del aula? –a valorar: de manera esporádica, frecuentemente y semanalmente, acompañar en salidas escolares o mensualmente- y ¿tiene disponibilidad y deseo de colaborar desde fuera del aula?

Respecto a su colaboración dentro del aula, la mayor parte de los padres y madres responden que de manera esporádica podrían asistir al aula y/o servir de acompañante en salidas escolares. La jornada laboral predominante y la situación laboral activa hacen que estas sean las respuestas, por lo que no garantizan su implicación siempre. En este sentido, también viene bien recordar los datos anteriormente expuestos, los cuales apuntaban que un 26'2% de las familias nunca pueden asistir al aula.

A su vez, si analizamos los mecanismos de colaboración fuera del aula propuestos por las docentes con la finalidad de incentivar esta (acompañar a su hijo/a en las tareas pendientes, realizar salidas familiares para contarlas en el aula, acompañarlos en sus momentos de lectura diario y ayudarlos a que no olviden sus materiales escolares) coincide la mayoría en responder afirmativamente, por lo que se infiere que la colaboración fuera del aula es alta, posibilitando que el proceso de aprendizaje se alargue a otros contextos fuera del escolar.

Ya en el cuestionario de la segunda evaluación, pedimos a las familias que valorasen la colaboración del alumnado, familias y maestras en el aula, para así conocer cuál es el nivel actual de colaboración de todos los agentes implicados. Se han obtenido resultados muy positivos:

Tabla 10. *Colaboración de los niños y niñas en el aula*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	2,0	2,4	2,4
	Bastante	28	57,1	66,7	69,0
	Mucho	13	26,5	31,0	100,0
	Total	42	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	7	14,3		
Total		49	100,0		

Que un 97'7% de los encuestados valore entre bastante y mucho la colaboración del alumnado en el aula es algo muy positivo desde el punto de vista pedagógico y a nivel de teorías de aprendizaje, ya que se demuestra que con la aplicación del ABP se garantiza que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, además de estar vinculado al aprendizaje significativo y dialógico, debido a su papel activo.

Tabla 11. *Colaboración de las familias en el aula*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	6	12,2	14,0	14,0
	Bastante	25	51,0	58,1	72,1
	Mucho	12	24,5	27,9	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Si comparamos las expectativas de colaboración de las familias mostradas con anterioridad y la colaboración actual de estas en el aula, concluimos que han evolucionado positivamente. Ahora un 58'1% colabora bastante en el aula y un 27'9% mucho, por lo que los mecanismos de colaboración, las estrategias empleadas por las maestras para incentivar la colaboración así como las responsabilidades cometidas por las familias, han hecho que actualmente colaboren activamente en amplia mayoría dentro del aula.

Tabla 12. *Colaboración de las maestras*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	2,0	2,3	2,3
	Bastante	17	34,7	39,5	41,9
	Mucho	25	51,0	58,1	100,0
	Total	43	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Que un 58'1% valore de mucho y un 39'5% de bastante la colaboración de las maestras en el aula es un dato a considerar, ya que la conciben como un sujeto importante dentro de la educación de sus hijos. Esto también se ha visto promovido por las estrategias docentes y por las propias bases de la relación entre ambos contextos.

Como conclusión de este apartado y advirtiendo las diferencias manifiestas en la colaboración que las familias mantienen entre el centro y aula, esta situación puede deberse a múltiples factores: uno podría ser la metodología del ABP, ya que según las respuestas dadas por las docentes en las entrevistas, hace que las familias participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y las conciben como recurso clave en dicho proceso.

Además, las familias responden que las maestras muestran una actitud de escucha activa en múltiples ocasiones, lo cual favorece que las familias se sientan parte del aula. Si a esto le unimos que las familias conocen nada o poco al equipo directivo, y la participación con el centro se limita a trámites informativos y/o burocráticos, resulta que las familias no tienen sentido de pertenencia al centro, sino que se limita al aula donde sus hijos e hijas aprenden.

7.6. Implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En este apartado se analiza la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas fuera del contexto escolar como espacio de continuidad del proceso educativo.

Hemos considerado que en las siguientes tareas/funciones, la familia ha de implicarse fuera de la escuela también: participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos y en su evolución y participar en horario escolar y extraescolar en sus actividades. En este sentido, las familias valoran muy positivamente estas tareas, debido a que las maestras propician que puedan participar en ellas, y las familias plácidamente colaboran con ellas por el bien de sus respectivos hijos e hijas.

Sirva de referencia que un 62'8% de las familias es consciente de que participan siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus descendientes (Tabla 13). Por ejemplo, los cuestionarios que las maestras pasan ya es participar en la acción educativa, así como la lectura de artículos del blog con los que se forman para después ayudar de forma óptima a sus hijos/as.

Además comentarios como el siguiente de TUTORA 1 suponen un mecanismo de colaboración ya que hacen sentir a las familias muy motivadas para participar en la acción educativa de sus hijos/as: “antes, la escuela y vuestra participación se ceñían en hacer los deberes con vuestros hijos e hijas, pero la realidad es bien distinta (...) La escuela necesita de vosotros para garantizar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Tabla 13. *Participación en el proceso de aprendizaje de mi hijo/a*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	4	8,2	9,3	9,3
	Casi siempre	12	24,5	27,9	37,2
	Siempre	27	55,1	62,8	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

También es muy positivo al tiempo que innovador en el contexto escolar, que un 57'1% siempre o casi siempre participe en la evaluación del alumnado (Tabla 14). Esto también se ve potenciado por la implicación de las maestras y es otro de los mecanismos que utilizan para incentivar la participación de las familias, por ejemplo en el cuestionario trimestral

donde las familias evalúan los contenidos, la metodología, dificultades y/o preocupaciones de sus hijos.

Tabla 14. *Participación en la evaluación de mi hijo/a*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	7	14,3	16,7	16,7
	A veces	11	22,4	26,2	42,9
	Casi siempre	10	20,4	23,8	66,7
	Siempre	14	28,6	33,3	100,0
	Total	42	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	7	14,3		
Total		49	100,0		

Asimismo, en relación a la colaboración de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 15), un 51'2 % ayuda bastante a realizar las tareas a su hijo/a y un 39'5% mucho. Esto nos hace pensar que pese a las dificultades que tienen de coincidir en casa por la jornada laboral, los padres tienen una alta responsabilidad de ahí que colaboren activamente, tanto dentro como fuera de casa, tal y como se demostró con anterioridad.

Tabla 15. *Colaboración en el aprendizaje de tu hijo/a*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	4	8,2	9,3	9,3
	Bastante	22	44,9	51,2	60,5
	Mucho	17	34,7	39,5	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

En el caso que no pudiese, también era de interés conocer la causa que dificultaba dicha colaboración, impidiendo por tanto que hubiese continuidad del proceso educativo. El no tener tiempo (10%) no es una dificultad muy significativa, otros exponen que creen suficiente capacitados a sus hijos e hijas como para colaborar en las tareas.

Tabla 16. *Causas por las que no puedes ayudar a tu hijo/a a realizar las tareas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No tengo tiempo	2	4,1	10,0	10,0
	No tengo los conocimientos necesarios para ayudarle	1	2,0	5,0	15,0
	Va a una academia y allí hace la tarea	4	8,2	20,0	35,0
	Es responsable, no necesita mi ayuda	5	10,2	25,0	60,0
	Otras	8	16,3	40,0	100,0
	Total	20	40,8	100,0	
Perdidos	Sistema	29	59,2		
Total		49	100,0		

Un dato que evidencia el buen modelo relacional y de colaboración entre los agentes implicados en la educación del alumnado es el siguiente: un 74'4% de los padres y madres solucionan los problemas que le pasen a sus hijos/as en el colegio con las maestras.

Esto se ve favorecido con mecanismos o estrategias llevadas a cabo por ambas tutoras, ya que, tienen lo que ellas llaman “tutorías informales”. Las maestras cuando acaban la jornada escolar, bajan con sus alumnos/as y se quedan charlando con las familias sobre conductas o hechos disruptivos por parte de los alumnos o bien, para hablar sobre sus respectivas inquietudes.

Tabla 17. *Soluciona el problema con el compañero/a*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hablando con la maestra	32	65,3	74,4	74,4
	Hablo con los padres/madres	2	4,1	4,7	79,1
	Hablo con el/la compañero/a	2	4,1	4,7	83,7
	No hago nada, son cosas de niños	1	2,0	2,3	86,0
	Otras	6	12,2	14,0	100,0
	Total	43	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,2		
Total		49	100,0		

Por último, para valorar la implicación de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental profundizar sobre la base que está construida la relación entre familias y docentes, pues de ello depende en gran parte el nivel de compromiso que adquieren fundamentalmente padres y madres en las tareas de aprendizaje de sus hijos/as.

A las docentes les hicimos valorar en una escala Likert del (1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo) la relación que mantienen con las familias de sus alumnos y alumnas. Ambas están totalmente de acuerdo en definir que la relación entre docentes-familia debe estar basada en los siguientes pilares: atención; confianza mutua; escucha activa; hacerles ver a los familiares que se conciben como necesitados, es decir, como parte fundamental del proceso educativo de sus hijos/as; respeto; responsabilidad hacia los niños/as; sensibilidad y sinceridad.

El análisis de las respuestas de los cuestionarios iniciales nos ha permitido inferir que las familias son conscientes de la importancia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, así lo reflejan las siguientes afirmaciones: “que debe ser lo más activa posible porque es mucho más positivo para el niño que todos trabajemos en conjunto

para su educación y formación” (FAMILIA, Alumno 6) o “activa y la familia apoyando siempre al profesorado y darle a cada alumno lo que necesite” (FAMILIA, Alumno 7).

Podemos decir que ambos contextos han trabajado durante estos dos años para afianzar las bases de la relación familia-docente, lo cual ha trascendido en un compromiso educativo evidente. En este sentido, un 97'6% de las familias apoya bastante o mucho las decisiones que la maestra toma con sus respectivos hijos e hijas, lo cual nos hace inferir que la confianza es mutua y que además por su papel de maestra también le otorgan responsabilidades hacia los discentes.

Todo lo expuesto en la dimensión anterior nos hace pensar que las familias están implicadas real y activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, interviniendo tanto en la evolución como en el aprendizaje de sus hijos/as. Todo ello gracias al modelo relacional entre los dos contextos que se basa fundamentalmente en el compromiso.

7.7. Responsabilidades educativas desde la perspectiva de las docentes

En este apartado se profundizará sobre dos aspectos fundamentales: por un lado, el concepto que tienen las tutoras acerca de la educación y el aprendizaje; y por otro, las expectativas que tienen sobre la colaboración de la familia en dicho proceso.

En primer lugar, nos centraremos en el concepto de enseñanza-aprendizaje. Partimos de la hipótesis de que emplear una metodología innovadora en clase debe ir unido a un concepto, tanto de educación como de aprendizaje, distinto del tradicional. De hecho, tal y como veremos más adelante, en la definición que nos ofrecen ambas docentes sobre la educación y características del proceso educativo no centran el foco en la asimilación de contenidos, en oposición a la concepción mayoritaria presente en los padres y madres de sus alumnos y alumnas.

En general, podemos afirmar que en las definiciones que dan las docentes sobre el término educación advertimos que la hipótesis planteada era correcta: conciben al alumnado como individuos participantes de una sociedad, parten de las potencialidades y capacidades del alumnado, teniendo como meta la inclusión social de todos y cada uno de

los individuos. Así lo expresa una de ellas “uno de los aspectos individuales y sociales más importantes del ser humano por su necesidad para el crecimiento y enriquecimiento de la persona y por su contribución a la creación y el desarrollo de una sociedad. La Educación debe contribuir a la inclusión social de todas y todos y la compensación de desigualdades y ello conlleva que no se marque por un carácter competitivo, sino cooperativo” (TUTORA 1).

De acuerdo con esta concepción de la educación, se defiende el aprendizaje cooperativo frente al competitivo, en oposición también a la enseñanza individualizada de décadas pasadas y a las respuestas dadas por algunos de los padres y madres, y por otro lado, el aprendizaje significativo, ya que expone que el alumnado debe saber aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en la realidad que les rodea.

Así mismo, entienden que los contenidos a aprender por parte del alumnado deben incluir elementos afectivos, sociales, dando especial prioridad a conocimientos sociales e instrumentales por encima de los puramente conceptuales, concibiéndose así al alumnado como individuos llenos de capacidades y de inteligencias múltiples, tal y como se exponía en el marco teórico con Gardner. TUTORA 2 así lo manifiesta: “proceso de formación en valores (verdad, bien común, justicia, libertad, solidaridad...) de los individuos para que desarrollemos nuestras capacidades, regidas por las múltiples inteligencias que tenemos como seres humanos, y que nos capaciten para vivir en armonía con los demás construyendo una sociedad que se rija por esos valores”

En cuanto a las características que debe tener el proceso de aprendizaje según las docentes, vemos nuevamente que se rigen por teorías y prácticas innovadoras. Una de estas características es que el aprendizaje que construya el alumnado debe ser significativo. Tal y como se argumentó en el marco teórico, el proceso de enseñanza-aprendizaje más predominante en el sistema educativo de nuestro país era el aprendizaje por asimilación memorística de contenidos puramente conceptuales.

TUTORA 1 por una parte expone que el proceso educativo “debe permitir la adquisición de conocimientos y habilidades que tengan sentido y les sean útiles o funcionales a los alumnos/as en sus vidas presentes, y no aprender para después olvidar y

por otra, que los contenidos son los recursos que usamos para adquirir habilidades y competencias que deben aprenderse y no unos conceptos que se deben memorizar”.

Asimismo, el proceso de aprendizaje por parte del alumnado en relación con los objetivos de una etapa educativa debe concebirse como un continuo en el tiempo de duración de dicha etapa como medida de atención a la diversidad. En este sentido, la TUTORA 1 afirma que “debe crearse un concepto real de Etapa de Primaria, entendiendo esta como un camino único que debe orientarse hacia la adquisición de los objetivos que se marcan al final de la misma. Debería existir una coordinación lineal hacia esa finalidad, en el que todos los alumnos y todas las alumnas se orientaran hacia la misma desde sus posibilidades individuales y sus progresos personales”.

Esto es totalmente novedoso dentro de la realidad educativa en la que vivimos puesto que en la actualidad observamos tanto objetivos de nivel, de ciclo y de etapa, lo cual hace que estos objetivos se conciban como parcelas aisladas.

En esta línea de continuidad pero ya aplicada al propio proceso de aprendizaje, este se realiza con ayuda y apoyo de las otras personas y dura a lo largo de toda la vida: “yo como maestra debo acompañarlo en ese camino de descubrimiento, juntos vamos aprendiendo, porque el aprendizaje no termina nunca, es un proceso de perfeccionamiento que dura toda la vida” (TUTORA 2).

Esta forma de concebir la acción educativa de forma amplia, permite comprender el proceso de aprendizaje de acuerdo con una serie de premisas en relación con el propio alumnado, tal y como nos indican las docentes:

1. “Debemos aprovechar la vida del aula y las inquietudes y situaciones que allí suceden y se provocan para ir resolviéndolas, adquiriendo las habilidades necesarias y los conocimientos necesarios para ello.
2. Debe estar basado en el diálogo y la conversación del grupo, enriqueciendo los conocimientos previos de todas y de todos con las aportaciones de cada una y de cada uno.
3. El alumnado debe tener una intervención activa en cuanto a la resolución de sus situaciones y la construcción de sus conocimientos.

4. El alumnado debe reflexionar, sobre la sociedad en la que quiere vivir y motivarlo para que colabore. Debe conocerse, en primer lugar a sí mismo y después, al mundo que le rodea”.

En segundo lugar, analizaremos cuáles son las expectativas de las docentes acerca de las familias.

TUTORA 1 afirma que “la participación de las familias es fundamental para avanzar y desarrollar los aprendizajes del alumnado. Entendemos que estas deben formar parte del diálogo en el que debemos sumergirnos. Su participación debe ser algo más que la de estar informadas, deben ser oídas y tenidas en cuenta. Debemos abrir las puertas a ellas para que formen parte del proceso junto con el profesorado y el alumnado”.

TUTORA 2 expone que “el alumno al tener una familia, al asistir a la escuela y al vivir en sociedad, tenemos que coordinarnos todos: alumnos, familia, escuela y sociedad”.

Con estas dos respuestas, podemos afirmar que las dos docentes coinciden en este aspecto ya que conciben a la familia como un agente fundamental del proceso educativo del alumnado. Es tal la importancia que le dan a la familia en este proceso, que las respuestas dadas por los padres y madres tanto el cuestionario inicial como los cuestionarios trimestrales, las tienen en cuenta para reconducir todo el proyecto en el que estén inmersos.

7.8. Estrategias docentes para el fomento de la colaboración familiar

Como ya hemos visto en el anterior apartado, las profesoras conciben a la familia como un pilar fundamental en la acción educativa. Por tanto, en esta categoría de análisis se ha estudiado y definido cuáles son las estrategias que utilizan las profesoras para promover la colaboración de las familias en el aula. Se han podido identificar tres tipos de estrategias: participativas, motivacionales y comunicativas.

En relación con las estrategias participativas se destaca especialmente la utilización de cuestionarios dirigidos a las familias del alumnado. Las profesoras en una de las entrevistas realizadas, explicaron que utilizan estos cuestionarios como instrumentos que incentivan la colaboración de las familias en el aula, haciéndoles así partícipes de todo el proceso educativo de sus hijos/as.

Como estrategia motivacional principal y considerada por las profesoras fundamental en el éxito de la metodología del ABP son las reuniones grupales que realizan con todas las familias. En septiembre hacen una reunión inicial para explicarles en qué consiste la metodología del ABP con una triple finalidad: “por una parte, formar a las familias acerca del proceso E-A de sus hijos, por otro, para implicarles en la vida del proyecto de aula, y por último para que su implicación se transmita en dotación de recursos”. Hacen especial hincapié en esto último, explicándoles que el centro no dota de los suficientes recursos a las aulas para llevar a cabo de forma óptima las investigaciones de los proyectos en clase.

Con esta estrategia conectan directamente con las familias ya que estas asumen que serán el recurso esencial para que el alumnado aprenda de manera óptima obteniendo así excelentes resultados académicos.

Para finalizar, destacar especialmente las estrategias comunicativas necesarias para promover la colaboración de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Explican que si se ciñen a la legislación (una hora de tutoría para las familias) no pueden incentivar la colaboración de las familias, de ahí que utilicen distintas redes sociales para según ellas: “formar un buen equipo entre familia-escuela (en este caso puntualizan más que escuela, la relación familia-tutora)”. Entre las redes sociales que utilizan están:

- Whatsapp. Crearon un grupo al inicio del curso porque, según comenta TUTORA 1 “es un recurso que garantiza la comunicación durante todo el día entre los padres y madres y ella misma”. Es curioso que no solo lo utilizan para justificación de faltas o para avisar de cualquier circunstancia relacionada con el alumnado, sino que además las madres mandan información sobre actividades de ocio destinadas a todos los públicos.
- E-mail. Lo utilizan para mensajes burocráticos, para petición de tutorías o para dudas a nivel individual. Además, por esta vía envían los cuestionarios o documentos del centro.
- Blog: <http://primeroa-ism.blogspot.com.es/>. La finalidad que tiene este recurso para las tutoras es de informar sobre la vida de aula, enriquecer la formación de los padres, resumir las reuniones y la justificación de la práctica en el aula.

Pese a todas las estrategias docentes utilizadas, las dos tutoras coinciden que lo mejor para fomentar la implicación de las familias en los proyectos es sin duda hacerlas partícipes en el aula. En este sentido expresan lo siguiente: “nos sorprende que los padres y madres que vienen a realizar tareas al aula (exposiciones orales, caja de vida, experiencias, actividades plásticas), queden sorprendidos del nivel de sus hijos e hijas. Sin duda, esto les ha hecho implicarse más de lo que estaban antes de la visita al aula”.

7.9. Redefinición del rol docente

Para conocer si realmente las tutoras han redefinido su rol docente a la hora de implementar el ABP en sus respectivas aulas se han analizado los resultados obtenidos en el cuestionario donde se les preguntó acerca del rol que la sociedad (familias, alumnado, responsables políticos y profesionales de educación) espera de ellas, en oposición al rol con el que se ven representadas. A continuación, se expone una síntesis de respuestas dadas por las tutoras con las que podemos decir si ha habido redefinición del rol docente por parte de ambas tutoras para aplicar el ABP en sus aulas:

- No se conciben como recurso principal de conocimientos, sino que se perciben como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, otorgándole el protagonismo de toda la acción educativa. Por ejemplo, valoran y tienen en cuenta las iniciativas del alumnado para realizar una actividad relacionada con el contenido trabajado. Incluso apoyan al alumnado para que no cometan errores en el aprendizaje de conocimientos, así como los ayudan a mejorar y ampliar sus métodos de estudios y aprendizaje con estrategias como las reglas mnemotécnicas.
- En relación con el contenido trabajado en el aula, los relacionan con ejemplos de su vida diaria para que el aprendizaje sea significativo.
- No centran los saberes del alumnado únicamente en competencias lógico-matemáticas y lingüísticas. En este sentido, ambas conocen la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y conciben al alumnado como un conjunto de inteligencias, lo que garantiza múltiples oportunidades de aprendizaje.
- En relación con las familias, opinan que no solo las informan de las dificultades que sus hijos e hijas presentan, sino que les otorgan tal protagonismo en el proceso educativo que hasta les permiten participar en la evaluación de su metodología.

- Respecto a la metodología, las tutoras prestan especial atención a aspectos organizativos que propicien la cooperación, se preocupan porque el alumnado trabaje en equipo. Además les involucran en las conversaciones (por ejemplo, la asamblea que tienen al inicio de la jornada escolar) favoreciendo así el aprendizaje dialógico, es decir, la escucha activa entre el grupo-clase y entre este y las tutoras.
- Las actividades que promueven son de carácter investigador y participativas entre el alumnado por encima de las de transmisión de conocimientos. Este tipo de actividades propician según ellas que el alumnado se haga más preguntas que respuestas.
- Con respecto a la evaluación, no utilizan como instrumento principal el examen, y se muestran contrarias a las calificaciones numéricas. En este sentido, son más partidarias de que los propios estudiantes desarrollen la capacidad de autoevaluación de sus trabajos y experiencias, brindando más importancia al proceso de adquisición del aprendizaje que al producto en sí. Además, no tan solo el alumnado y las profesoras evalúan, sino que permiten a las familias evaluar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Constatan la adquisición de aprendizaje y se aseguran que el/la alumno/a reciba retroalimentación sobre su desarrollo y desempeño. Aquí coinciden pero TUTORA 1 explica que esto “lo entiendo como que yo hago que mis alumnos/as conozcan sus aprendizajes, sus fortalezas y debilidades para que sepan cómo mejorar como alumnos/as”.
- Cuidan que sus alumnos/as presten atención durante el desarrollo de las clases. Ambos coinciden y TUTORA 1 matiza que “lo aprecio como una estrategia que debe aprender el alumnado para determinadas situaciones en el aula”.

Del análisis de respuestas obtenidas, destacamos que la mayoría de tareas/funciones aquí presentadas no coinciden con el rol que de ellas como maestras espera la sociedad, lo que evidencia aún más su redefinición como docente. Véanse, entre otros, los siguientes ejemplos en los que las dos tutoras coinciden al señalar expectativas de tiene la sociedad:

- No espera que animen como maestras a los estudiantes a autoevaluar su trabajo y experiencia a diferencia del rol con el que sí se identifican.
- Espera que el docente transmita el contenido del currículum y que sean el principal recurso de conocimiento.

- Centra la enseñanza en las competencias lógico-matemáticas y lingüísticas como saberes claves para vida del alumnado.
- Hace hincapié en las preguntas más que en las respuestas.
- Centra el aprendizaje en el producto del aprendizaje en vez de en el proceso.
- El instrumento principal de evaluación es el examen.
- Sanciona al alumnado mediante calificaciones.

Su experiencia laboral, su día a día como docentes y su formación académica les han hecho ver que la sociedad está aún anclada en la enseñanza tradicional. De hecho una de las dificultades que veremos en el siguiente apartado a las que tienen que hacer frente es a la concepción tradicional de educación que tienen tanto los padres y madres de sus alumnos/as como a la del equipo directivo y compañeros del centro.

7.10. Dificultades en la colaboración familiar desde el punto de vista de las docentes

Para determinar cuáles son las dificultades a las que se enfrentan las profesoras con las familias, hemos utilizado la información recogida de las entrevistas y algunas de las respuestas dadas en el cuestionario. En este último se exponía como desventaja del ABP la presión social ejercida por los distintos miembros de la comunidad educativa, entre ellos la familia, al no comprender esta metodología innovadora.

Esta respuesta la aclararon en una de las entrevistas expresando lo siguiente: “nos topamos en muchas ocasiones con las familias como barrera debido a dos motivos fundamentales: uno, la falta de formación académica de los padres y madres que hacen que no comprendan la metodología innovadora del ABP y segundo, la concepción tradicional arraigada en la mayoría en ellos”. No obstante, en su labor como docentes y haciendo referencia a su rol redefinido, ambas al inicio de curso intentan salvar esta dificultad citando a las familias en una reunión para explicarles en qué consiste el ABP y cómo van a trabajar y aprender sus hijos/as en el aula. A este proceso lo llaman negociación de significados.

A pesar de contar a priori con este obstáculo, intentan en este proceso de negociación de significados convencer a las familias que el ABP es una de las metodologías innovadoras que garantiza un aprendizaje real y significativo del alumnado, mediante su seguridad como

profesionales, con la normativa vigente y con teorías de la educación. En este sentido, comentan que el año pasado en el primer curso, había un mayor número de padres y madres que se mostraban reacios a esta metodología pero viendo los resultados académicos de sus hijos/as, este año se han mostrado más participativos y con mayores expectativas.

Otra de las dificultades es la poca disponibilidad de los padres y madres. Esto se debe a que la mayoría de los padres (80'6%) su jornada laboral es de mañana y tarde, y en el caso de las madres (48%) es de mañana, causando a su vez que un 28'6% de las familias puedan asistir solo a veces a trabajar de forma cooperativa con el alumnado y el profesorado al aula y un 26'2% nunca puedan asistir.

Esta es una gran dificultad a la que deben hacer frente y de la cual son conscientes las profesoras, puesto que tal y como se señaló anteriormente, la falta de recursos en el centro hace que las maestras conciban a la familia como recurso principal en el desarrollo de la metodología y en la adquisición de aprendizajes. Esto influye en la buena marcha de la metodología ya que comentan que “en ocasiones las investigaciones de los alumnos y alumnas son pobres en contenido, o bien, tienen que ser aplazadas porque no han tenido tiempo de hacerlas en casa”.

Aunque la falta de tiempo sea una dificultad, las maestras utilizan las redes sociales como recurso y estrategia para fomentar la colaboración familiar, tal y como analizamos en párrafos anteriores.

7.11. Modelo de relación familia-docente para el desarrollo del ABP

En esta categoría estudiamos el “modelo de relación” deseable entre familia-docente para la puesta en práctica del ABP como estrategia de aprendizaje de sus hijos/as. Para ello, estableceremos cuáles son los elementos y condiciones que garantizan un buen clima relacional entre los dos contextos y que a su vez influyan en un desarrollo óptimo de la metodología.

En primer lugar, definimos según la concepción de las tutoras cuáles deben ser las bases de un buen modelo relacional familia-escuela. Matizan que no tan solo ellas conciben así las bases de las relaciones, sino que por parte de los dos contextos debe haber confianza

mutua, deben prestarse atención mutuamente, escucha activa, responsabilidad hacia los niños/as, sensibilidad, sinceridad y respeto. Estos elementos de la relación se han podido observar tanto en las tutorías grupales como en el propio día a día ya que las tutoras se paran a conversar y mantienen “tutorías informales” con las familias, y se demuestra la escucha activa, la sinceridad, el respeto, etc.

En este sentido, hacen hincapié en que la base primordial de un buen modelo de relación es hacer ver a los familiares que son necesitados, es decir, transmitirles que son parte fundamental del proceso educativo. ¿Cómo hacen esto? Pues bien, desde la primera reunión grupal, pasando por las trimestrales, así como la reunión grupal en la que participé como observador, les hacen ver que necesitan su ayuda para que el alumnado obtenga el mayor rendimiento académico dentro de sus posibilidades.

En cuanto a la valoración de la implicación de las familias desde el punto de vista de las docentes hay que destacar que las tutoras difieren en algunos aspectos pero en su mayoría coinciden. Por ejemplo, creen que la implicación de las familias en el proceso educativo es muy importante para que exista refuerzo de su relación emocional con sus hijos y para que entre familia y docente exista un intercambio de información sobre el desarrollo del alumnado. Además, valoran entre importante y muy importante que la implicación de las familias favorezca la conexión de contenidos instrumentales en la escuela con experiencias vividas en el hogar, además de asegurar el éxito educativo de sus alumnos y alumnas.

TUTORA 1 matiza que además de implicar a las familias en la acción educativa para conseguir todos los objetivos anteriores, ella las implica “para que formen parte del diálogo de aprendizaje de los niños y niñas, así como en la adquisición de conocimientos. De ellos también se aprende y se enriquece el aprendizaje, la familia es una voz más. Además, pienso que es importante porque los considero un recurso humano más que puede aportar y enriquecer el aprendizaje de mi alumnado. Por último, creo que es importante oírlos en el proceso de evaluación y ampliar nuestro conocimiento sobre qué está pasando y actuar en consecuencia”.

Por último, se les pidió a las tutoras que valorasen las funciones que se les otorgan a las familias en el contexto escolar, y así conocer, según su opinión cuáles son las funciones en las que deben participar los padres y madres.

Ambas coinciden en exponer que no sirve de nada que las familias reciban información en las tutorías sobre decisiones que ya habían sido tomadas por ellas o por el equipo directivo sin hacerle partícipes de dichas decisiones. Además, por un lado tampoco están de acuerdo en que la familia forme parte de los órganos de gobierno si realmente no se va a tener en cuenta su voz, en este sentido, sí se muestran partidarias en que se les tenga en cuenta en la toma de decisiones.

Una evidencia de que las maestras están en contra de que la participación de las familias deba limitarse a consultas realizadas por los docentes es que ambas conciben, su programación de forma flexible para tenerlas en cuenta, así como su colaboración en la evaluación.

Asimismo, valoran muy positivamente que las familias se impliquen en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as y que se les tenga en cuenta para participar en actividades que den respuesta a las necesidades del alumnado y que trabajen cooperativamente con la maestra en tareas académicas o de ocio (colaboración en los proyectos, exposiciones orales, caja de vida, etc.) Un ejemplo de ello es el relato de un caso presentado por TUTORA 1: “(FAMILIA, Alumno 30) estaba viendo que su hijo tenía dificultades a la hora de expresarse oralmente, y yo también era consciente de ello. Entonces negociamos significados estableciendo pautas pedagógicas para satisfacer las necesidades del alumno”

8. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones a las cuales se han llegado tras finalizar la investigación. Teniendo en cuenta los objetivos propuestos al inicio del estudio, las conclusiones se presentan en torno a las tres perspectivas definidas: metodología, familias y docentes.

En relación con la metodología del ABP como proyecto de aula, la investigación nos ha permitido confirmar que los principios pedagógicos y didácticos básicos en su concepción y puesta en práctica por parte de las docentes son: la conversación, el sentido del aprendizaje y la participación del alumnado, familias y docentes en todo el proceso educativo, incluso en la evaluación de este. Si establecemos una relación entre los principios pedagógicos y didácticos concebidos por las docentes y los ocho pilares fundamentales para un buen

proyecto de Larmer & Mergendoller (2014), concluimos que la metodología que se lleva a cabo en las dos aulas es óptima para alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Partiendo de los principios pedagógicos y didácticos en la aplicación del ABP, inferimos en su puesta en práctica una serie de ventajas e inconvenientes a tener en cuenta.

Entre las ventajas destacamos las siguientes:

- Al partir las docentes de los intereses del alumnado a la hora de determinar los conocimientos y contenidos a desarrollar en el aula, estos aprenden de forma significativa, relacionándolos con su realidad más cercana.
- Se propone como metodología idónea para atender a la diversidad presente en el aula, ya que las dinámicas grupales y cooperativas como la asamblea, lo propician. Además el proceso educativo se guía en función de sus capacidades y potencialidades.
- El protagonismo dado al alumnado durante el acto educativo, promueve en el niño/a la necesidad de saber e interés de cuestionarse los contenidos aprendidos como parte de su motivación intrínseca.
- La adquisición de habilidades y competencias clave de siglo XXI que proporciona la puesta en práctica de esta metodología innovadora, posibilita a los alumnos y alumnas poder afrontar problemas de la vida diaria -tanto fuera como dentro del aula-, presentar con soltura sus proyectos ante sus compañeros, familiares y docentes así como participar activamente en el proceso de evaluación de aprendizajes ya sea autoevaluándose y coevaluándose de forma crítica y reflexiva.
- El hecho de que por parte de las familias se perciba que con esta metodología sus hijos e hijas están más motivados a la hora de estudiar, adquieren competencias y habilidades sociales y aprenden de una forma más significativa y constructivista, favorece y fomenta la implicación de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con este último aspecto destacar que si bien el vínculo familia-escuela se ha considerado y considera clave en el proceso educativo, en el caso del ABP y, en concreto, en el proyecto de aula desarrollado por las docentes de nuestro estudio, es pieza fundamental para el éxito de la misma.

Se requiere una implicación de las familias a nivel de aula que va desde la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con los cuestionarios, hasta la participación en actividades escolares. Además, establecen un vínculo continuo, dentro y fuera del aula, con recurso como Whatsapp, e-mail y el blog. Esto propicia que la comunicación sea más amplia y duradera, ya que las vías para que se produzca son constantes.

A pesar de que el desarrollo del ABP comprende ventajas evidentes para todos los participantes de la comunidad educativa, en la puesta en práctica se manifiestan desventajas, e incluso, por su propio carácter innovador de la metodología, ciertas barreras o dificultades que las docentes tienen que hacer frente para poder aplicarla con éxito. En este sentido, se destaca la falta de recursos, tanto humanos como materiales. Si realmente tuviesen recursos materiales tales como bibliografía en papel, así como TIC en el aula, podrían optimizar mucho más su metodología.

Otra dificultad a superar es la falta de confianza y de apoyo por parte del equipo directivo y de sus compañeros del centro, lo cual repercute en la aplicación de su metodología provocando conflictos a nivel de Claustro y ciclo.

En cuanto a los aspectos burocráticos y de planificación, advierten como barrera la forma actual de gestión por parte de la Administración en cuanto que la ley presiona a la escuela a seguir horarios rígidos y planificaciones de áreas inconexas, elementos organizativos que para nada favorecen la puesta en práctica del ABP. Además, advierten que su metodología implica muchas horas de planificación por todos los agentes implicados.

Una vez finalizado el estudio, hemos conocido también cuáles son los retos que el ABP plantea a las familias. En este sentido, concluimos que los dos grandes retos que tienen que afrontar son: por un lado, la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje de las docentes, y por otro, el propio carácter innovador de la metodología.

Esto se debe a la arraigada concepción tradicional tanto de la enseñanza como del aprendizaje por parte de la mayor parte de las familias, las cuales aprecian que este proceso debe tener dos grandes objetivos: uno, que sus hijos e hijas adquieran conocimientos suficientes para futuras etapas educativas, y segundo, centrar dicho proceso en la escritura,

lectura, aprendizaje de algoritmos y resolución y comprensión de problemas (según las familias el ABP propicia otros procesos y estos no lo suficiente).

Además, y en relación a la concepción tradicional de enseñanza arraigada en las familias, las investigaciones que plantean las docentes al alumnado las ven -en minoría- como un reto, ya que, por un lado, consideran que son contenidos muy complejos para lo que sus respectivos hijos/as deben aprender, y por otro, el tiempo que se invierte en dichas investigaciones del cual, a veces, no disponen por la jornada laboral predominante en los progenitores. También exponen en muchos casos, que sus hijos/as no prestan la suficiente atención para realizar las tareas, pudiendo ser esto causa de que no se trabaje tanto este aspecto dentro del ABP.

No obstante, hay familias que aprecian la escuela más allá de un mero espacio de adquisición de conocimientos, sino como una institución que debe formarles en valores y desarrollar todas sus inteligencias, además de adquirir conocimientos.

Esta doble concepción del proceso educativo así como las expectativas de las familias depositadas en la escuela propicia un reto en sí. Y es que, la falta de unanimidad por parte de las familias hacia la metodología y a la acción docente innovadora, puede ocasionar barreras en la aplicación del ABP y en el grupo-clase. Es tal la falta de consenso, que hay familias que concluyen que las profesoras deben ser más tradicionales debido a la ideología del centro en cursos posteriores, y por otro, están las que se preocupan en que la metodología continúe en los siguientes ciclos.

Si bien a nivel de centro, se ha comprobado a lo largo de la investigación que el conocimiento y participación en él es baja, a nivel de aula la realidad es distinta. Bajo la perspectiva de las familias, podemos afirmar que, por un lado, es una metodología que ha conseguido que la colaboración de todos los agentes implicados (alumnado, familia y maestras) sea real y activa, y por otro, que esto se debe a la implicación de las docentes y a las estrategias y al modelo relacional entre ambos contextos que fomentan dicha colaboración.

Destacar que al principio de la investigación y tras la definición de la muestra, se pensaba que las familias colaboraban lo justo dentro y fuera del aula debido a la situación

laboral activa de las familias. Una vez finalizado el estudio, podemos concluir que este reto es solventado por las familias ya que su colaboración e implicación en la acción educativa es alta, gracias al compromiso entre los dos agentes, por y para una finalidad: propiciar un continuo en el proceso educativo, alcanzando así el éxito educativo del alumnado.

Para finalizar el apartado, hacemos referencia a los retos que la metodología plantea a las docentes. Si bien para las familias, la metodología y la concepción del rol docente eran grandes retos, para las docentes uno de los mayores retos es hacer frente a la concepción tradicional de enseñanza por parte de las familias. Las docentes conciben el proceso educativo como el acto que desarrolla en los alumnos y alumnas más aspectos que lo puramente conceptual, trabajando lo actitudinal, lo procedimental, y por ende, todas las inteligencias de estos, a diferencia de lo que piensan muchas familias, de ahí que sea un reto.

No obstante, del año pasado hasta ahora, hay más familias que defienden la aplicación del ABP, debido también a que han comprobado el éxito de sus hijos/as y a la seguridad que las docentes les transmiten. A esto se le une, las expectativas que las docentes tienen acerca de las familias, ya que las consideran el principal recurso de su metodología para que el alumnado alcance un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presión ejercida tanto por las familias como por el resto de la comunidad educativa es un hecho, no obstante, las tutoras saben cómo solventar este reto. Llevan a cabo estrategias participativas, motivacionales y comunicativas para incentivar la implicación de las familias en el proceso educativo del alumnado. Podemos concluir que las reuniones iniciales y trimestrales, así como los cuestionarios garantizan dicha implicación, además de tener otros objetivos como la formación de las familias a fin de hacerles ver los aspectos positivos de la propia metodología desde el inicio de curso. Pero sin duda, apuntan que las familias colaboran cuando van a las clases, que es donde realmente se conciencian de la evolución de los discentes.

Aunque la presión ejercida, la falta de formación por parte tanto de las familias como por el equipo directivo, formen parte de las barreras o retos que plantea el ABP a las docentes, estas los solventan muy bien. Por un lado, demostrando que cumplen con lo establecido en la normativa: trabajar por competencias con una metodología innovadora, y

por otro, con los instrumentos de evaluación, que les sirven de base para demostrar que su metodología asegura buenos resultados.

Por último, exponer que una de las dificultades a solventar es la propia identidad del centro, que como ya comentamos con anterioridad, no propicia la colaboración de las familias, y aunque solucionen con estrategias este hecho, consideran que puede ser una barrera para la comprensión de la metodología del ABP, tanto para las familias, como para el resto del profesorado.

9. LIMITACIONES Y VISIÓN PROSPECTIVA

En este apartado se plantean, en primer lugar, las limitaciones acaecidas tanto en el proceso de la investigación como en los resultados obtenidos, y en segundo lugar, la visión prospectiva de la investigación.

Con respecto a las limitaciones, podemos destacar principalmente la escasez de literatura e investigaciones relacionadas con el papel que desempeña la familia en el desarrollo del ABP. Este hecho ha supuesto que tengamos que plantear el estudio de carácter descriptivo-exploratorio, al no poder partir de ningún hecho científicamente constatable que nos posibilite partir de hipótesis contrastables para nuestra investigación.

Otra de las limitaciones con la que nos hemos encontrado ha sido la escasez de respuestas de las familias en determinadas preguntas abiertas. Por ejemplo, en la pregunta ¿hay algo que me preocupa y me gustaría que tuviese en cuenta?, se dieron tres tendencias: o bien no contestaron, o contestaron “no me importa”, y unos pocos reflexionaron sobre sus inquietudes. Esto dificulta tanto la labor de las docentes como la del investigador, ya que, partiendo de estas inquietudes se puede mejorar la práctica educativa.

En relación a la visión prospectiva, se han planteado dos vertientes: por un lado, propuestas de mejora tanto para la metodología, como para docentes y familias, y por otro, al ser un estudio de carácter exploratorio, se plantean futuras líneas de investigación relacionadas con la temática del proyecto.

Entre las propuestas de mejora relacionadas con la metodología, destaca la dotación de más recursos tecnológicos y de literatura a la biblioteca tanto del centro como a las de las aulas, para así desempeñar óptimamente la metodología, ya que, permitiría realizar más investigaciones en el aula, experiencias científicas, etc.

Además, se podrían facilitar a las dos docentes, espacios u otras aulas para llevar a cabo talleres, rincones de trabajo por temáticas y/o competencias, debates y proyectos entre distintas clases, con mesas móviles que propicien aún más el trabajo por proyectos y el aprendizaje dialógico y cooperativo, bases pedagógicas de su proyecto de aula.

Por otra parte, es conveniente tener una mayor predisposición a nivel de centro de visitar y colaborar con servicios externos al centro pero cercanos al alumnado, lo cual hará aún más significativo y real el aprendizaje o que personas expertas pudiesen asistir al aula sin ningún impedimento del centro para tratar diversos contenidos.

Otra de las propuestas de mejora para la optimización de la metodología sería que las docentes contasen con el respaldo y apoyo del equipo directivo y de sus compañeros/as, para evitar así las presiones a las que se ven expuestas.

Con respecto a las propuestas de mejora hacia las docentes, podrían plantearse en un futuro cercano formarse en temas de atención a la diversidad, puesto que aunque el ABP sea una de las metodologías que la garantice, TUTORA 2 afirma que aún no tiene la suficiente formación para atender de forma óptima a un alumno con altas capacidades intelectuales y a otro de refuerzo educativo.

Sin duda, una medida para mejorar la colaboración de las familias a nivel de aula y centro y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sería la creación en el colegio de espacios que pudiesen emplearse en horario escolar y extraescolar. Por ejemplo, se podrían realizar lecturas dialógicas sobre distintas temáticas y también charlas donde las familias y las tutoras pudiesen conversar sobre las inquietudes educativas acerca del alumnado.

Así se solventarían las dificultades a las que ahora tienen que hacer frente como la poca participación a nivel de centro, o también para aumentar las cifras de su colaboración dentro y fuera del aula.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, sería interesante poder aplicar las anteriores propuestas de mejora y ver cómo influyen en la superación de los retos que plantea la práctica del ABP tanto al profesorado como a las familias.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K.A. (2000). Rethinking observation: From method to context. En N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 673-702.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje. En A. Aubert, A. Flecha, C. García, R. Flecha y S. Racionero (eds.), *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (pp. 27-90). Barcelona: Hipatía.
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano*, 158, 75-80.
- Ciro Aristizabal, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>
- Díaz Mohedo, M.T., y Vicente Bújez, A. (2014). Project based Teaching as a Didactic Strategy for the Learning and Development of Basic Competences in Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232–236. [doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.040](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.040)
- Egido Gálvez, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa Revista del Consejo Escolar del Estado*, 11-17.
- Galeana de la O, L. (2007). Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Digital*, 1-17.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

- Gardner, H. & Blythe, T. (1993). Educar las inteligencias: una escuela del futuro. En H. Gardner (ed.), *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (pp. 81-98). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México DF, México: Fondo de cultura económica de España.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
- Gomis Selva, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9538>
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar. Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1), 1-48.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1994). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: GRAÓ.
- Hernández, F. (1996). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de pedagogía*, 1-9.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82

- Includ-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado el 25 de febrero de 2016, de [https://www.edu.xunta.es/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/18442/mod_resource/content/0/relatorios/Actuacions de exito Escuelas Europeas.pdf](https://www.edu.xunta.es/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/18442/mod_resource/content/0/relatorios/Actuacions_de_exito_Escuelas_Europeas.pdf)
- Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2014). 8 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 1-4.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 11-21.
- Martínez, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-175.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcará, I. y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.S.A.
- Moreno Ríos, H. y Velázquez Martínez, R.A. (2012). La sociedad del conocimiento: inclusión o exclusión. *Revista Educación*, 79-89.
- Muzás Rubio, M. D. y Blanchard Giménez, M. (2014). Metodología de Proyectos Integrados. En M. Blanchard (coord.), *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador* (pp. 47-55). Madrid: Narcea Ediciones.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado el 20 de febrero de 2016, de www.OECD.org/edu/statistics/desecco
- Ojea, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 137-154.

- Pérez Gómez, Á.I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41.
- Pérez Gómez, Á.I. (2015). Prólogo. En J.J. Vergara Ramírez (ed.), *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso* (pp. 9-18). Madrid: Ediciones SM.
- Pérez Leal, Á. (2014). *Prácticas innovadoras en Educación Infantil. Proyecto de investigación: nuestro huerto urbano* (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16598>
- Peterson, B. (1999). Tracking and the Project Method. *Rethinking Schools*, 13(2), 1-9.
- Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89.
- Pozuelos Estrada, F.J. (2007). *Trabajando por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/39397452/Pozuelos-Estrada-Francisco-Trabajo-por-proyectos-en-el-aula-Descripcion-investigacion-y-experiencias>
- Pozuelos Estrada, F.J. y Rodríguez Miranda, F.D.P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 66, 5-27.
- Quiñones Preciado, A., Vázquez Valdez, S. y Galindo Trejo, A. (2012). "El Método por Proyectos" Una Alternativa de Aprendizaje Multidisciplinar en el Enfoque por Competencias. 1-16. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3879>
- Railsback, J. (2002). Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning. *Northwest Regional Educational Laboratory*, 1-57. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/projectbased.pdf>

- Reparaz, R. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *Consejo Escolar del Estado: La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 21-4. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rojas Cruz, C. (2005). Aprendizaje Basado en Proyectos: experiencias formativas en la práctica clínica de parasitología. En M. C. Tovar de Acosta (ed.), *Encuentro de educación superior y pedagogía*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-8.
- Sarramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4, 25-33.
- Scribner, S. (1988). *Head and hand: An action approach to thinking*. New York: National Center on Education and Employment.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Recuperado de <https://books.google.de/books?id=XslmCwAAQBAJ&lpg=PT110&ots=pOWqikRCFc&dq=aprendizaje%20basado%20en%20proyectos%20fernando%20trujillo%20libro%20google&hl=es&pg=PT16#v=onepage&q=aprendizaje%20basado%20en%20proyectos%20fernando%20trujillo%20libro%20google&f=false>
- UNESCO. (2005). *Informe Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Ediciones SM.

11. ANEXOS

ANEXO 1. Hoja de validación

Valore las cuestiones planteadas en el cuestionario adjunto, según los siguientes aspectos que aquí se le plantean. De una escala donde 1 significa NADA y 4 EXCELENTE, indique cuál se ajusta según el contenido del ítem. Agradecemos su colaboración.

ÍTEM	El enunciado del ítem es correcto y comprensible					El ítem tiene la extensión adecuada					Es correcta la categorización de las respuestas					Puede existir resistencia psicológica o rechazo al ítem				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nº																				
1																				
2																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				

22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			
En general, el ordenamiento interno del cuestionario es lógico																			
La duración está dentro de lo aceptable																			

COMENTARIOS QUE CONSIDERE PARA MEJORAR EL INSTRUMENTO

ANEXO 2. Cuestionario para las familias

Cuestionario para las familias

Abril 2016

2º TRIMESTRE

La evaluación es un proceso tan importante como que nos permite orientarnos en el camino del aprendizaje de nuestros niños y niñas para poder ir dando respuestas a las necesidades que vayan surgiendo.

Es importante estar atentos y atentas a cada momento que se vive en el aula, pero también es importante que todos y todas podamos hacer una valoración de ello.

Mi valoración como maestra del aprendizaje de nuestros niños y niñas y del proceso de enseñanza que estamos llevando a cabo, ya está cumplimentada y explicitada. Ya he tomado algunas notas de por dónde debemos continuar el camino para conseguir a final de ciclo los objetivos que nos hemos marcamos en la programación.

Entendemos que todos y todas debéis tener claro qué está sucediendo en el aula para que vuestra colaboración y participación esté bien definida y sea realmente satisfactoria.

Ahora os toca a vosotros, padres y madres, valorar el aprendizaje de vuestros hijos, como ya hicimos en el primer trimestre, de ahí que les pase el siguiente cuestionario. Con él podéis hacerme llegar vuestras opiniones o preocupaciones de nuestro trabajo en el aula. Entendemos que puede ser útil para orientar el proceso de enseñanza y mejorarlo o para daros respuestas y aclarar algunos elementos que nos permitan seguir avanzando.

Además este trimestre incluimos unas cuestiones a valorar que consideramos importantes para seguir mejorando el proceso de colaboración que mantenemos entre familias y maestra. De las opciones que se muestran seleccionar **solo una**, la que consideréis más correcta según vuestra percepción.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A. INFORMACIÓN GENERAL DE INTERÉS

DATOS DE TU HIJO/A		
Nombre:		
Edad:	Nº de hermanos:	Es el nº:
Tiene hermanos en el centro:	Cuántos:	

DATOS FAMILIARES		
NIVEL DE ESTUDIOS MÁXIMO ALCANZADO	PADRE	MADRE
Estudios obligatorios (EGB, ESO, Graduado Escolar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios postsecundaria (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios Universitarios (Diplomado, Grado, Licenciado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sin estudios terminados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ACTIVIDAD LABORAL	PADRE	MADRE
Trabaja	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
En caso positivo:		
Jornada de mañana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornada de tarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornada de mañana y tarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornada de noche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRADO DE CONOCIMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR				
CONOZCO:	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Al director	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al jefe de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las normas de funcionamiento del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las horas de tutoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El calendario escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los deberes y derechos del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RELACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES CON EL CENTRO				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Suelo apoyar las decisiones que tomas como maestra sobre el comportamiento de mi hijo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suelo estar informado/a acerca de los eventos especiales que se realizan en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me encuentro satisfecho/a con el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante este curso, ¿hemos tenido la oportunidad de hablar? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
En caso afirmativo, ¿recuerdas en cuántas ocasiones? _____				
Razones por las que has solicitado el contacto/reunión:				

PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA				
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Recibo información sobre las actividades del centro y su funcionamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en la toma de decisiones en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las reuniones que convoca el centro para padres y madres consisten en informar a las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Participo en el proceso de aprendizaje de mi hijo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en la evaluación de mi hijo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en actividades de aprendizaje de mi hijo/a, tanto en horario escolar como extraescolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo asistir dentro del aula a trabajar de forma cooperativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en actividades que dan respuesta a las necesidades del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COLABORACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE TU HIJO/A				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ayudo a mi hijo/a a realizar las tareas de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Si no puedes ayudar a tu hijo/a, o sólo lo haces en algunas ocasiones, cuál es la causa</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No puedo ayudar a mi hijo/a con la tarea porque no tengo tiempo <input type="checkbox"/> No puedo supervisar la tarea porque no tengo los conocimientos necesarios para ayudarle <input type="checkbox"/> No puedo hacer las tareas con mi hijo/a puesto que éste/a pasa mucho tiempo en actividades extraescolares <input type="checkbox"/> Va a una academia y allí hace la tarea <input type="checkbox"/> Se muestra responsable con la tarea que tiene que realizar a diario, no necesita mi ayuda <input type="checkbox"/> Otras, especificar: _____ 				

NIVEL DE COMUNICACIÓN SOBRE TU HIJO/A				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hablo a diario con él/ella sobre cómo le ha ido el día en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo a diario con él/ella sobre temas variados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi hijo/a suele hablar conmigo sobre aquellos aspectos que le preocupan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En casa es comunicativo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuenta las cosas que le ocurren en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Si mi hijo/a tiene un problema con un compañero de clase, trato de ayudarle a solucionar su problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hablando con la maestra <input type="checkbox"/> Hablo con los padres/madres sobre el problema de los niños/as <input type="checkbox"/> Hablo con el/la compañero/a <input type="checkbox"/> No hago nada, son cosas de niños/as <input type="checkbox"/> Otras, especificar: _____ 				

RELACIÓN DE TU HIJO/A CON EL CENTRO Y SU CLASE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mi hijo/a se encuentra a gusto en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi hijo/a se encuentra satisfecho en su clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi hijo/a tiene amigos/as en su clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco a los amigos/as de mi hijo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mala	Regular	Buena	Muy buena
La relación de mi hijo/a con la maestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. RESPECTO AL APRENDIZAJE DE VUESTROS HIJOS/AS

¿Cómo valoráis el aprendizaje de vuestro hijo o hija?

En el Área de Lengua:

En las Áreas de CCSS y CCNN:

En el Área de Matemáticas:

En el Área de Plástica:

¿Qué dificultades pensáis que están encontrando y dónde?

En el Área de Lengua:

En las Áreas de CCSS y CCNN:

En el Área de Matemáticas:

En el Área de Plástica:

C. RESPECTO A LAS TAREAS DE AULA

Una vez que ya conocéis cómo vamos trabajando en el aula y el tipo de colaboración que pedimos de vosotros y vosotras:

¿Qué me parecen los contenidos que se están trabajando en el aula?				
¿Creo que hay algún contenido que no se esté abordando?				
¿Cómo me parece la forma en que se están abordando los diferentes contenidos en el aula?				
¿Creo que hay algún contenido que no se esté abordando de manera adecuada?				
¿Cómo valoras la colaboración de todos/as en el aula?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La colaboración de los niños y las niñas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La colaboración de las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La colaboración de la maestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Me parece adecuada la información que recibimos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Me parece adecuado el nivel de escucha por parte de la maestra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué grado de satisfacción veo en mi hijo o hija cuando va o viene de la escuela?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Hay algo que me preocupa y me gustaría que se tuviera en cuenta?				

ANEXO 3. Cuestionario para las docentes

Cuestionario para las maestras

A. FORMACIÓN ACADÉMICA

1. **¿Con qué titulación/titulaciones cuentas?**
2. **¿Recibes formación continua?**
3. **Como docente, ¿cómo concibes la Educación? ¿Qué características debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje?**
4. **¿Cuántos años llevas trabajando como docente?**
5. **¿Te sientes bien realizando tu trabajo? ¿Te motiva este?**

B. APLICACIÓN DEL ABP

Según los principios teóricos (Teoría) y tu experiencia en estos años en tu aula (Práctica), señala las ventajas que conlleva aplicar el ABP: (Puede señalar uno, otro o los dos)

	Teoría	Práctica
El alumnado crece en competencias, siendo capaz de responder con éxito a las necesidades que le plantea su contexto próximo y poder desarrollarlas en un contexto real.		
El alumnado adquiere un papel activo en el aprendizaje, siendo el protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.		
Adquiere habilidades metacognitivas (por ejemplo, autoevaluación y autorregulación de su aprendizaje), habilidades de autonomía, sociales (interacción continua con el grupo-clase), de procesos cognitivos (pensamiento crítico, toma de decisiones...).		
Los alumnos/as pueden trabajar otras competencias como las exposiciones orales, creatividad, resolución de conflictos de la vida real, capacidad de innovación y de aprender a aprender.		

	Teoría	Práctica
Capacita al alumnado para que muestre interés y aprehenda no sólo en el aula sino fuera de ella y a lo largo de su vida.		
Fomenta la escucha intra e interpersonal, favoreciendo a su vez por ejemplo, que el alumnado argumente de forma crítica sus opiniones, participe en asambleas y conversaciones en clase y escuche activamente a sus compañeros.		
Los discentes se sienten emocionados a la hora de aprender, ya que se tienen en cuenta sus necesidades e intereses.		
El alumnado tendrá mayor motivación por aprender ya que aprecian la relación entre los contenidos del currículum y saben que guardan relación con su vida diaria.		
Favorece el aprendizaje cooperativo y habilidades sociales como la empatía.		
Es una metodología que propicia la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado.		
Garantiza la participación de la familia en distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (véase actividades, evaluación, etc.).		
Gracias a esta participación, el rendimiento académico es mucho mejor.		
Otras:		

Según los principios teóricos (Teoría) y tu experiencia en estos años en tu aula (Práctica), señala las desventajas o dificultades que conlleva aplicar el ABP: (Puede señalar uno, otro o los dos)

	Teoría	Práctica
Presión social ejercida por los distintos miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, alumnado y familia) al no comprender esta metodología innovadora.		
Falta de infraestructuras y recursos necesarios para llevar a cabo de forma óptima la metodología.		
Implica muchas horas de planificación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familia, etc.)		

El marco legislativo supone una barrera, debido a las presiones de horarios y asignaturas inconexas establecidas.		
Las opiniones de otros profesores y profesoras que desconocen la metodología, a veces, repercuten en la aplicación del ABP.		
Se necesita de apoyo suficiente por parte de la comunidad educativa para llevarlo a cabo.		
Requiere de suficiente formación académica para llevarla a cabo de forma óptima.		
Otras:		

C. ROL DOCENTE

En relación con tu rol como profesora y el conjunto de funciones/tareas que te indicamos a continuación, ¿podrías indicarnos cuáles de ellas se corresponden con el rol que esperan de ti la sociedad (responsables políticos, profesionales de la educación, familias, alumnado) como profesora de un centro escolar y las que corresponden con el rol que representas en tu día a día con la práctica de esta metodología?

FUNCIONES/TAREAS	Rol esperado	Rol que representa
1. Animar a los estudiantes a autoevaluar su trabajo y experiencias		
2. Apoyar a mis alumnos/as para que no cometa errores en el aprendizaje de conocimientos		
3. Ayudar a los/as alumnos/as a mejorar y ampliar sus métodos de estudios y aprendizaje		
4. Constatar la adquisición de aprendizaje y asegurarse de que el/la alumno/a recibe retroalimentación sobre su desarrollo y desempeño		
5. Cuidar que mis alumnos/as presten atención durante el desarrollo de la clases		
6. Dar protagonismo al alumno/a en el proceso educativo asumiendo éste/a que debe aprender todo lo que se le transmite		
7. El/la docente debe transmitir el contenido del currículum al alumnado como principal recurso del conocimiento		
8. Enseñar principalmente competencias lógico-matemáticas y lingüísticas como saberes claves para la vida del alumnado		

9. Facilitar que el alumnado se haga más preguntas que respuestas		
10. Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis alumnos. Ellos son los verdaderos protagonistas.		
11. Hacer partícipes a las familias del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta sus propuestas.		
12. Informar a las familias principalmente de las dificultades de aprendizaje que tienen sus hijos/as.		
13. Ofrecer al alumnado diversas oportunidades de aprendizaje.		
14. Prestar especial atención a los aspectos de cooperación, organización de tareas, metodología de trabajo en grupo, e incluirlos en las conversaciones con los alumnos.		
15. Promover actividades de transmisión de conocimientos más que de carácter investigador y participativas entre el alumnado.		
16. Promover en el alumnado técnicas de estudios mnemotécnicas para facilitarle el aprendizaje de los contenidos.		
17. Promover la participación del alumnado en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.		
18. Propiciar la escucha activa del alumnado hacia mí y entre ellos mismos (aprendizaje dialógico).		
19. Relacionar los contenidos dados en clase con ejemplos de su vida diaria para que el aprendizaje sea significativo.		
20. Sancionar y/o premiar los resultados del aprendizaje del alumno/a mediante una calificación.		
21. Valorar qué aprenden los/as alumnos/as y no cómo aprenden.		
22. Valorar y evaluar el aprendizaje del alumno/a a través de exámenes.		
23. Valorar y tener en cuenta las iniciativas del alumnado para realizar una actividad relacionada con el contenido trabajado.		

D. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Valora de 1 a 5 el grado de importancia que le das a las siguientes cuestiones: (1. Nada importante; 2. Poco importante; 3. Indiferente; 4. Importante; 5. Muy importante)

1. ¿Cómo valoras la implicación de las familias en la vida del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado?

	1	2	3	4	5
Refuerzo de la relación emocional entre padres e hijos					
Intercambio de información sobre el desarrollo de sus hijos					
Para conectar contenidos instrumentales aprendidos en la escuela con experiencias que provienen del hogar					
Para asegurar el éxito educativo de mis alumnos y alumnas					

Otras:

2. Según la forma que tienes de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo valoras cada una de las funciones que se le otorga a la familia en el contexto escolar?

	1	2	3	4	5
Recibir información en las tutorías sobre decisiones ya tomadas por vosotras o por el equipo directivo, sin implicarlas en dicha toma de decisiones.					
Formar parte de los órganos de gobierno del centro sin poder tomar decisiones					
Ayudar a su hijo/a a realizar las tareas de clase					
Formar parte de los órganos de gobierno del centro pudiendo tomar decisiones					
La participación de las familias debe limitarse a consultas realizadas por los docentes					
Ser miembro del órgano de gobierno, supervisar las actuaciones del centro y exigir responsabilidades por los resultados académicos del alumnado					
Implicarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as					

	1	2	3	4	5
Intervenir en la evaluación general del centro					
Participar en actividades que dan respuesta a las necesidades del alumnado					
Colaborar en horario escolar y extraescolar en actividades de aprendizaje del alumnado					
Trabajar cooperativamente con la maestra dentro del aula en determinadas tareas académicas, de ocio u otros ámbitos educativos.					
Participar en la evaluación de sus hijos/as					

Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo o desacuerdo que le das a las siguientes cuestiones: (1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo)

3. La relación que mantengo con las familias de mis alumnos y alumnas se definen desde:

	1	2	3	4	5
Atención					
Confianza mutua					
Escucha activa					
Que los familiares se conciban como necesitados, es decir, como parte fundamental del proceso educativo de sus hijos					
Respeto					
Responsabilidad hacia los niños/as					
Sensibilidad					
Sinceridad					

Otras: