

Aprendizaje Basado en proyectos en la ESO: De la Prehistoria a la Europa feudal. Problemas y propuesta

Resumen

En el presente artículo, realizamos un acercamiento al Aprendizaje basado en proyectos con las problemáticas que pueden aparecer en los centros. Seguidamente, pasamos a desarrollar las dos propuestas que planteamos. La primera consiste en un proyecto sobre la Prehistoria y las culturas urbanas. La segunda en una serie de miniproyectos sobre la Europa Feudal.

Abstract

In the present paper, we realize an approximation to the Learning based on projects with the problematic ones that can appear in the centers. Immediately afterwards, we happen to develop both offers that we raise. The first one consists of a project on the Prehistory and the urban cultures. The second one in a series of miniprojects on the Feudal Europe.

Palabras clave

Aprendizaje basado en proyectos, TIC, pedagogía, didáctica, problemas

Keywords

Learning based on projects, TIC, pedagogy, didactics

Introducción

El presente artículo intenta plantear los problemas que nos podemos encontrar en el aula, centro y con respecto a las familias a la hora de plantear una metodología alternativa a la tradicional. En concreto al aprendizaje basado en proyectos. Nos hemos basado para la elaboración del mismo en nuestra experiencia profesional (más de 10 años de docencia en secundaria y bachillerato) y sobre todo en dos proyectos que realizamos en dos centros distintos. El primero de ellos en el IES Valle del Azahar (Cártama Estación, Málaga) y el segundo en el IES Alfaguara (Yunquera, Málaga).

Ambos centros tienen un contexto distinto. En el primero, es un centro de un pueblo cercano a la capital, que ha tenido un importante crecimiento por ser una ciudad-dormitorio de Málaga. A pocos kilómetros está el PTA¹ de Málaga. Recoge a un alumnado tanto del núcleo principal de la localidad, Cártama, como de diferentes barrios y pedanías. Con más de 800 alumnos durante el turno de mañana, tiene tanto líneas de ESO como de Bachillerato, Formación Profesional Básica y Formación Profesional Inicial de Grado Medio y Superior. Todo esto implica un alumnado muy heterogéneo socioeconómicamente

¹ Parque Tecnológico de Andalucía.

El Segundo centro, es totalmente diferente. Se encuentra a más de 50 kilómetros de Málaga en plena Sierra de las Nieves. Su población es de 3.000 habitantes aproximadamente y solo tiene ESO, con menos de 200 alumnos. Las expectativas de muchos de ellos es no salir de la zona en el futuro y tienen que desplazarse hasta la localidad de Alozaina en autobús para proseguir el Bachillerato o la Formación Profesional en cualquiera de sus modalidades. Es una localidad en decadencia, tras el traslado de la fábrica de Mayoral, que atrajo a un número importante de personas que trabajaban en la misma.

Junto a nuestra experiencia propia, también hemos recurrido a conversaciones y debates con compañeros de otros centros que han utilizado esta metodología, señalando sus pros y sus contra. Por último, nos basamos también en una selección de lecturas sobre esta metodología. En este sentido, podemos destacar a Díez Navarro (2002), Ruiz Delgado (2012), Gil Alejandro y Rivero ((2014), Calle Carracedo (2016), Moral Ituarte (2016), Redondo Prieto (2016).), además de Pérez Blázquez (2011, 2012 y 2016).

Aunque en el plano teórico, un proyecto debe de implicar a diferentes materias, en nuestro caso lo hemos realizado de forma solitaria, sin contar con la colaboración de otros departamentos. En el caso del IES Valle del Azahar, íbamos a contar con la colaboración del dpto. de Educación Plástica y Visual. Pero por cuestiones de tiempo no se pudo concretar. En el caso del IES Alfaguara, ya se había realizado un proyecto multidisciplinar y no fue posible el coordinarse con otro departamento.

Problemas

A la hora de plantear el aprendizaje basado en proyectos, hay una serie de consideraciones que debemos tener en cuenta. Estas se encuentran en tres niveles, que son los siguientes: alumnado, claustro y tutores del alumnado.

En el primer caso, y aunque pueda sonar contradictorio con la teoría, a los alumnos les cuesta salir del esquema fijo que supone salirse del libro de texto. Esto sucede en todos los niveles de la ESO y en ocasiones en los grupos de bachillerato. La razón de esto es que aunque se supone que se han ido implementando nuevas prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la realidad no es así, por diversos motivos.

Muchos de ellos están acostumbrados a leer el libro de texto y que el profesor les diga que hay que subrayar. Cualquier otro planteamiento se convierte en una tarea imposible de hacer, ocasionando numerosas quejas. Se llega al caso de que ellos mismos consideren que están haciendo el trabajo del docente.

Por lo tanto, hay una resistencia del alumnado a la realización de tareas y actividades que sean distintas al uso del libro de texto, o que suponga cierto esfuerzo, como puede ser realizar un esquema de las principales ideas de la unidad.

El uso del método del aprendizaje basado en proyectos, supone un importante esfuerzo tanto para el docente como para el alumnado. Para el primero, consiste en buscar materiales físicos, lecturas, recursos audiovisuales y diseñar la unidad didáctica para tratar los objetivos, contenidos y

responder a los estándares de aprendizaje. Para los segundos, el realizar la tarea por sí mismos, a partir de una explicación teórica inicial del docente, usando todos los recursos puestos a su disposición.

Sin embargo, este método tiene importantes ventajas. Los adolescentes en las clases tienen una desmotivación importante. Junto a lo anterior, también hay un sentimiento de tener que estudiar unos contenidos inútiles y que no les sirven de nada en la vida real. Entre las ventajas, podemos señalar las siguientes:

- a) El hecho de que es el alumnado quien manipula los objetos que de otra forma solo vería en el libro de texto. Serán los alumnos quienes construyan el producto final obtenido una vez completado el proyecto. El docente deja de ser un simple transmisor de los conceptos y sólo actúa a la manera de guía, de orientador. Cede en esta Son tareas que supone una importante carga horaria y que debe contar con el apoyo del dpto. al modificar y hacer reajustes en las programaciones didácticas.
- b) La forma de evaluación, mediante rúbrica y observación de lo que se hace en clase no es convencional. El alumnado puede tener problemas a la hora de entender la evaluación del producto final, frente a las pruebas objetivas
- c) Se necesita materiales adicionales y específicos, lo cual puede ocasionar problemas a la hora de que el alumnado lo adquiera. No debemos olvidar la situación económica actual y que muchas familias cuyos hijos están en centros públicos, quizá no los puedan adquirir. En este sentido, es importante volver a tener el apoyo del dpto. por si fuera necesario la compra de dichos elementos, como veremos en la primera de nuestras propuestas.

El segundo de los problemas que nos podemos encontrar se localiza en los mismos claustros. Hay centros donde no se acepta ninguna propuesta que vaya más allá de lo tradicional

Pero también se puede dar el caso contrario, en los que se es favorable a la incorporación de nuevas metodologías en los centros. En cualquiera de los casos, la situación se agrava cuando se caen en posiciones extremas.

Hay profesores que se enrocan y no están dispuestos a trabajar de forma diferente a lo que siempre han hecho. Esto suele ser habitual entre docentes veteranos. Pero en otros casos, se niegan a desarrollar nuevas prácticas docentes por "principios", que muchas veces coinciden con una ideología política de carácter conservador.

Pero también ocurre lo contrario, es decir, aquellos docentes que consideran que lo más importante es el uso de la tecnología, en lugar de los contenidos. En estos casos, la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) es un fin en sí mismo, no un medio para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desdeñan todo aquello que no sea la utilización de las TIC. Tampoco prestan especial detalle a los distintos tipos de contenidos. Este tipo de docente suele ser el que aparece en todas las campañas y son los nominados de los múltiples premios y concursos nacionales e internacionales. Eventos que, casualmente, son patrocinados por empresas de telecomunicaciones o informáticas. Si en el caso anterior hablábamos de la ideología, en estos casos suele dominar la de carácter progresista.

En la mayoría de los casos, los centros tienen una composición heterogénea, con profesorado partidario y detractor de nuevas prácticas docentes. Aquellos que rechazan el aprendizaje basado en proyectos pueden considerar que se baja el nivel con estas actividades. Otra acusación recurrente es que es una forma de no prepararse las clases o de justificar los aprobados generales.

La realidad es bien distinta. La preparación de un proyecto supone una mayor carga de trabajo, siempre que se diseñe bien y no se haga para cubrir el expediente, tanto en la fase de diseño del mismo como en la evaluación del producto final. Además, supone una alteración del normal desarrollo de las clases. Esto es debido a que se realizan en grupo y de forma preferente, dentro del aula. La razón es para llevar a cabo una valoración in situ y evitar así que parte del trabajo sea hecho por otras personas o que alguien se aproveche del trabajo de los compañeros.

Con respecto al tercer y último problema, nos referimos a los padres, a los problemas habituales que pueden darse entre profesores y progenitores, se da el desconocimiento de esta metodología. Los padres pueden llegar a pensar que el profesor no está trabajando o que no enseña nada a sus hijos. Esto es más frecuente sobre todo en aquellos niveles donde se puede titular, como es 4º ESO o 2º Bachillerato. En estos casos, se puede crear un mal ambiente, que en caso de no hablarse de forma directa con el docente puede degenerar en un ambiente viciado. De hecho, no es recomendable la realización de proyectos en el último curso de bachillerato en la Historia de España. En el final de la ESO, y mientras no haya reválidas, se podrá seguir realizando. Pero en el momento en el que se implementen esas pruebas externas se debería dejar de utilizar estas técnicas. Lo que preocupara a los padres es que titulen y lo que se aleje, o ellos consideren que se aleje, de la preparación de la reválida será protestado y cuestionado.

De la prehistoria a la escritura cuneiforme en 1º de la ESO

Este es el primero de los proyectos que reflejamos en el presente artículo. Se dio en el IES Valle del Azahar en la localidad malagueña de Cártama Estación. Los alumnos pertenecían a nuestra tutoría, a la que impartíamos la materia de Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Junto a la materia de nuestra especialidad y con el fin de facilitar la adaptación del colegio al instituto, impartíamos además las materias de Lengua Castellana y Literatura y Atención Educativa, la cual era cursada por todos nuestros tutorandos. El total que pasamos con el alumnado participante era de nueve horas en total, incluyendo la tutoría con el alumnado. Se daba la circunstancia de que los martes teníamos tres horas seguidas con ellos, desde el recreo hasta el final de la jornada. Esto será determinante a la hora de plantear el proyecto.

La idea nos había surgido unos años antes, cuando éramos interinos y en el pasillo de acceso a la sala de profesores había una exposición de útiles prehistóricos. En nuestro caso, lo que hemos aprendido de didáctica ha sido a través de la observación de otros compañeros, no sólo de Geografía e Historia junto con artículos de revistas y alguna conferencia. Por tanto, apuntamos la actividad para cuando se dieran las circunstancias adecuadas.

A diferencia de otros contenidos, que se pueden volver a ver en otros niveles educativos, en el caso de la Prehistoria y Mesopotamia, no se vuelven a impartir ni en la ESO ni en el Bachillerato. Consideramos que este hecho le da un valor añadido al atractivo de este proyecto. Por tanto, decidimos darle una mayor carga horaria. Esto no implicó que nos olvidásemos de otras unidades

didácticas. Un ejemplo es la parte de la Geografía, que en muchos centros y en la mayoría de los libros de textos, se vuelve a ver, aunque solo sea para repasar. También pueden darse en la materia de Geografía de 2º Bachillerato. Lo mismo sucede con el mundo romano, en especial con respecto al Bajo Imperio y los pueblos bárbaros. De hecho, estas cuestiones se suelen solapar en 1º y 2º de la ESO, al ser la parte final e inicial de la parte de Historia respectivamente.

El momento en que se planteó el proyecto fue en la parte final del curso. Era un momento en el que el alumnado empezaba a estar cansado de todo el curso escolar. Por tanto, vimos que era el momento adecuado para cambiar la dinámica de clase y se eligió un martes, por lo que señalábamos líneas más arriba. En dicho día teníamos una sesión de Ciencias Sociales, otra de Lengua y la tutoría con alumnos. Como dábamos nosotros estas tres materias, no hubo problema para intercambiar las sesiones.

Esta particularidad nos benefició al poder agrupar la parte práctica en un mismo día, facilitando la organización del proyecto. Esto no fue óbice, sin embargo, para que otros compañeros del dpto. al ver el buen resultado de los productos finales conseguidos, llevarán a cabo la misma tarea, aunque en sesiones no consecutivas.

A esto tenemos que añadir que se contó con el apoyo del equipo directivo, el cual además de no poner impedimento al proyecto, ayudó al financiar el mismo con la compra del material. Como decíamos al inicio del presente texto, la situación socioeconómica de nuestro alumnado era muy compleja. Había familias que sí se podían permitir comprar la arcilla para llevarla a clase. Pero otras, tenían dificultades económicas y no hubieran podido participar. Por dicha razón, antes de plantear al alumnado el proyecto se decidió consultar con el secretario del instituto, el cual era miembro del dpto.

La respuesta fue afirmativa, pudiéndose comprar distintos tipos de arcilla, en función de la pieza que fuera a crear el alumnado. Se decidió que para las piezas "líticas" el tipo más adecuado era el de color marrón, mientras que para otros tipos de piezas era más adecuado el blanco. No obstante, esto fue una recomendación. A la hora de crear los productos finales, se permitió por cuestiones logísticas, el uso de cualquier tipo de arcilla, ya que el alumnado podía comenzar a hacer un tipo de pieza y luego continuar con otro.

Además, se coordinó con el dpto. de Educación Plástica y Visual que la compañera de dicha materia haría con el grupo en varias sesiones réplicas del monumento de Stonehenge. Sin embargo, a pesar de este interés inicial en colaborar, no se pudo llevar a cabo por cuestiones de programación de dicha materia.

En muchas ocasiones, cuando hay que explicar a nuestro alumnado, ciertos contenidos o conceptos, nos encontramos con problemas serios. Uno de ellos es la percepción de contenido inútil y que no les sirve para nada. A veces podemos encontrar un buen documental que nos ayude. A partir del mismo podremos hacer unas buenas fichas y cuestionarios para que puedan seguir el documento y comprobar si han asumido los contenidos vistos. Pero a pesar de todo, es difícil lograrles motivar, aun cuando se cuente con el uso de las TIC (siempre como un medio, no como un fin en sí mismo).

Teniendo lo anterior en cuenta, pensamos que, para el estudio de la Prehistoria y las primeras culturas, en lugar de plantear una unidad didáctica convencional, se puede hallar un modelo alternativo y más propedéutico. De los que se trata es de hallar un elemento de trabajo menos abstracto y más motivador.

La base de toda la actividad gira en la realización de piezas y objetos desde la prehistoria hasta las primeras sociedades urbanas, En muchas ocasiones, en los dptos. no se dispone de recursos o de materiales con los que nuestro alumnado pueda manipular, para hacerse con una idea de los mismos. En el mejor de los casos, si el centro o el aula dispone de equipamiento TIC más adecuado, el alumnado podrá ver imágenes de los útiles en cuestión e imaginarse cómo serían en la realidad. Este proyecto pretendía ir un paso más allá, ya que fueron los alumnos quienes modelaron con sus propias manos estos objetos.

La primera parte del proyecto consistió en la lectura y explicación teórica de los contenidos que se verían durante el proyecto. La fase teórica se complementó a su vez con imágenes tipo de los ejemplos más significativos para que pudieran ir eligiendo las piezas que luego harían en la segunda parte del proyecto. Recurrimos a las TIC, al disponer el aula de Pizarra Digital Interactiva (PDI) y por tanto, el alumnado podía acercarse a la misma y hacer bocetos que luego se guardaban en el ordenador de las piezas. Pero ese fue el papel de las TIC en este proyecto, presentar imágenes de forma más nítida, numerosa y rápida de piezas que podían realizar.

La segunda parte del proyecto se dio en las tres horas seguidas que tuvimos un martes con todo el grupo en el aula. Se había avisado al alumnado que trajeran papeles de periódicos o revistas viejos para no manchar las mesas y vasitos de plástico para poder humedecer la arcilla según fuera necesario. De la misma forma, algunos alumnos trajeron palillos o pajitas para beber por si las necesitaban a la hora de elaborar sus productos finales.

Se distribuyó la arcilla (un paquete por alumno) y hubo una proyección de imágenes de los tipos más significativos para que el alumnado fuera eligiendo cuales hacer. Una vez esto, y aquellos que hubiera hecho los ejemplos básicos (cerámica, bifaces, hachas de mano, tablillas cuneiforme, agujas entre otros), pudieron empezar a hacer piezas más complejas, como representaciones de estatuas del III Milenio, representaciones de la diosa madre de Chatal Huyuk o kritones entre otros.

En este caso, los que realizaron mayor número y mejores piezas, fueron los alumnos que solían suspender las pruebas escritas. De la misma manera, los que no traían de forma habitual las tareas y actividades de casa, eran los que además de trabajar en el espacio - aula de su casa trajeron piezas como arcos y flechas que funcionaban en realidad o hachas con huesos. Aunque tuvieron ayuda en su casa para realizar dichos objetos, los trajeron de forma voluntaria y sin saber si serían o no evaluables. Además, eran alumnos que sabíamos que les gustaba el campo y las actividades al aire libre.

Por el contrario, aquel alumnado que siempre habían hecho las actividades y trabajos propuestos, no se sintieron motivados para traer nada de “motu propio” a la clase. Tampoco demostraron tener mucho interés por realizar las piezas en arcilla. De hecho, la mayoría de ellos hicieron el mismo tipo de pieza, la tablilla cuneiforme. Una vez hecha esta, se les tenía que presionar para que hicieran más piezas y distintas.

Pero no solo se dio esta dicotomía entre alumnos académicamente buenos y aquellos que no lo eran. Cuando los segundos ya habían hecho varias piezas y no sabían que hacer ya, se encargaron de ayudar a sus compañeros para que hicieran otros objetos. Explicaban cómo los tenían que hacer y les iban guiando en dicho proceso. Por tanto, era la mecánica del aprendizaje cooperativo pero a la inversa. En lugar del mejor alumno del grupo, eran los que tenían peores resultados los que explicaban en esta ocasión el procedimiento.

Mientras el alumnado realizaba las distintas piezas, nosotros íbamos valorando una serie de ítems que iban desde la creatividad, el parecido con el original, la dificultad de la pieza trabajada, el interés y la curiosidad por otros útiles, la ayuda al compañero entre otros. La escala era de 1 a 3 y se correspondía con desinterés, no trabaja, etc. Era el valor más bajo. Por el contrario, el tres era el valor más alto y significaba el máximo de interés, trabajo, colaboración, etc. El 2 era un punto intermedio entre los dos valores máximos.

Además de esta observación directa sobre el alumnado, nuestro movimiento continuo por el aula, ayudamos a cualquier alumno que pudiera tener algún problema o dificultad a la hora de realizar la pieza. En el caso de que no la estuviera haciendo bien, se le podía avisar de los errores que estaba cometiendo y que rectificase.

Una vez terminada esta segunda fase, se pidió permiso al equipo directivo para poder organizar una exposición en el mismo centro. Ahora la cuestión era dónde realizarla. Tenía que ser un lugar por donde pasasen los alumnos, pero que no hubiera riesgo de que algún alumno de otro grupo rompiera alguno de los objetos. El lugar elegido fue en la Biblioteca del centro, en un espacio libre de libros, pero cerca del encargado de la biblioteca para evitar cualquier acto vandálico. Esta exposición de las piezas más destacadas, salvo los arcos y hachas ya señalados permanecieron de forma indefinida en la biblioteca del centro

Finalmente, se pretendía concluir el proyecto con la difusión más allá de los muros del centro del proyecto y de la labor realizada por nuestro alumnado. Es gratificante el reconocimiento gran parte del claustro y que luego podamos mostrar nuestras experiencias en revistas especializadas (labor no reconocida por la administración andaluza en concursos de traslados, ya que alegan que eso es parte de nuestro trabajo). La idea era dar a conocer lo hecho por el alumnado de nuestra tutoría. Pensamos que esto es esencial, más aún en momentos como los actuales donde se desacredita la labor y la profesionalidad de los docentes. Por eso, lo ideal es hacer llegar al resto de la comunidad educativa el fruto de nuestro trabajo y el de sus propios hijos. En parte, con la exposición en la biblioteca ya se cumplía ese objetivo. Pero se lograría mayor repercusión mediática a partir de la misma página web del centro, con un reportaje fotográfico o vídeos alojado en la misma. De hecho, muchísimos trámites e informaciones de actividades se realizan a través de ellas. Se debería aprovechar más ese potencial para poner en valor nuestra actividad docente con el alumnado. Se reforzaría de esta manera la relación con toda la comunidad educativa, en la línea del profesor Imbernon (2010) con sus comunidades de aprendizaje.

La sociedad feudal europea

"Transformad esas antiguas aulas, suprimid el estado y la cátedra del maestro... Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio;...que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que describan, que adivinen nuevas formas doquiera... Y entonces, la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo".

Esta frase, aunque parezca emitida por un pedagogo actual, tiene más de cien años de experiencia, siendo su autor Giner de los Ríos. A nosotros nos sirve de acicate cuando planteamos llevar a cabo algún proyecto en el aula con nuestros alumnos (Pérez Blázquez, 2011; Pérez Blázquez, 2012)). Todos los años nos gusta llevar a cabo alguna práctica docente de este tipo, con mayor o menor éxito. La segunda que traemos en el presente artículo se realizó durante el curso 2015-2016 en el IES Alfaguara de Yunquera.

Como sabemos todos los docentes de secundaria, los temarios son inabarcables y en muchos casos, sobre todo en 1º y 2º de ESO, nos plantean unos contenidos que son difíciles de asimilar por nuestro alumnado, que aún se encuentra en la preadolescencia. Por esa razón, una unidad tan complicada como la de la Europa Feudal decidimos impartirla de manera distinta.

Contábamos con dos ventajas. La primera era que impartimos la misma materia en los dos grupos de 2º ESO, por lo que no podría darse ningún caso de agravio comparativo con respecto a otro grupo-aula y profesor. La segunda ventaja, a priori, fue el pequeño número de alumnos en ambos grupos, 34 en total divididos en 17 por clase. Esto suponía un grupo pequeño y que podría ser fácil de llevar adelante. Una tercera ventaja, aunque nosotros no participábamos de ella, fue la realización en los meses previos a este proyecto de un curso sobre Aprendizaje Cooperativo impartido por el CEP de Ronda, en el que participó parte del equipo educativo de ambas unidades. Por tanto, parte del trabajo de organización y de autogestión de los grupos estaba ya hecho debido a que se habían implementado en el aula técnicas de dicho curso.

Otra de las consideraciones que nos hicieron tomar la decisión fue el hecho de que parte de los padres se quejaran de la excesiva carga de tareas para casa que se les encomendaba, olvidándose que en clase se les dejaba tiempo para que hicieran parte de ellas a sus hijos. Por tanto, decidimos que era el momento de cambiar la práctica docente habitual y apostar por un proyecto de investigación, aprovechando las circunstancias ya señaladas. De esta manera, se vería si el alumnado obtenía mejores resultados que con la metodología habitual. Por desgracia, los resultados no fueron los esperados.

La unidad la dividimos en cuatro proyectos iniciales, que finalmente se amplió a un quinto: La organización del feudo y la economía feudal; las partes de un castillo; las cruzadas; la sociedad y la Iglesia medieval y el Camino de Santiago. Estos proyectos deberían desarrollarse en paralelo, siendo ejecutados por los cinco pequeños grupos que se formaron en cada aula. A su vez, cada grupo, tenía que realizar una serie de tareas. Algunas de ellas eran comunes, solo cambiando el objeto de la acción. Otras, eran específicas para cada grupo.

Tabla I. Partes de los Proyectos

FEUDO	CASTILLO	LA SOCIEDAD Y LA IGLESIA MEDIEVAL	LAS CRUZADAS	EL CAMINO De Santiago
Leer sobre el feudo.	Leer sobre el castillo medieval	Leer sobre la Iglesia y la sociedad medieval	Leer sobre las cruzadas	Leer sobre el Camino de Santiago
Conocer y diferenciar las partes de un feudo	Diferenciar las distintas partes de un castillo	Explicar las características de la sociedad estamental	Explicar en qué consistieron las cruzadas	Explicar la importancia del Camino a nivel económico, social y cultural
Diseñar un plano con los elementos propios del feudo	Realizar un castillo donde aparezcan las principales partes del mismo	Señalar las peculiaridades de la Iglesia medieval	Valorar de forma crítica las cruzadas	Diseñar una ruta por tierra para llegar desde Roscesvalles a Santiago
Comprender el sistema de rotación de la tierra y las corveas	Valorar la importancia simbólica, económica, social y política del castillo.	Analizar, de forma crítica, las estructuras sociales y eclesiásticas de la época	Diseñar una ruta por mar y/o tierra para llegar a Jerusalén	Citar los principales edificios y accidentes geográficos de la ruta
Exponer, de forma oral, las características y componentes del feudo	Exponer, de forma oral, las características y componentes del castillo	Exponer, de forma oral, las características de la Iglesia y la sociedad medieval	Citar los principales elementos arquitectónicos y geográficos de dicha ruta	Exponer, de forma oral, las características e importancia del Camino de Santiago
Elaborar un escudo de armas y explicar la importancia del mismo			Exponer de forma oral las características de las Cruzadas.	

Como podemos ver, son cinco pequeños proyectos que pueden ayudar a englobar y comprender una unidad didáctica mayor y compleja como es la de la Europa Feudal.

Teniendo en cuenta que nuestra función, en este caso, era el de actuar como guía de cada grupo pequeño, se les preparó un material adecuado para cada conjunto de acciones y objetivos que tenían que cumplir. Sin embargo, antes de ponerse a trabajar, se dedicó una de las nueve sesiones a leer y explicar de forma teórica, los principales contenidos de la unidad. Esta lectura fue realizada en común, de tal manera que además de participar toda la clase en la misma, se pudieron ir resolviendo dudas que tenía el alumnado de forma individual. Esta lectura tenía otro objetivo, que

era el de poner evaluar su capacidad lectora y añadir dicho instrumento al cuaderno del profesor a la hora de evaluar, tanto la unidad, como el trimestre.

Esta observación del docente será uno de los elementos que más tarde serviría para evaluar la adquisición o no de los objetivos, el grado de cumplimiento de las acciones y el aprovechamiento del tiempo, ya que todo el proyecto debería realizarse en el aula. El trabajo que se hiciera fuera de este espacio, no sería valorado por el profesor. De esta manera se lograba dos objetivos: El primero, concienciar a las familias y al alumnado de la importancia de aprovechar el tiempo en clase. De esta forma, se paró esa crítica hacia las "excesivas" tareas de sus hijos. El segundo, evitar las ayudas excesivas por parte de los padres para la elaboración de algunas de las tareas a realizar.

Con respecto a los productos finales, cada uno de los grupos tenía asignados unos que eran comunes a todos los grupos, como veremos a continuaciones, mientras que otros eran específicos para cada grupo.

Tabla II. Productos finales grupos

Productos finales	Específicos o Generales
Presentaciones digitales	Todos los grupos
Murales	Todos los grupos
Guía de viaje	Camino de Santiago Cruzadas
Tríptico informativo	Cruzada
Escudos nobiliarios	Feudo
Diseño del castillo o feudo	Castillo o Feudo
Pirámides feudales o estamentales	Sociedad e Iglesia
Memoria del proyecto de cada grupo	Todos.

Tabla III. Ítems evaluables

Rúbricas del profesor	Instrumentos para evaluar
Analizar de- forma crítica Louis contenidos vistos y las informaciones obtenidas	
Buscar información en bibliografía y recursos TIC	Diario de clase
Diferenciar conceptos principales de secundarios	Observación directa del alumnado
Elaborar de forma creativa el producto final	
Elaborar un texto escrito de forma adecuada.	Registro de anécdotas
Exponer de forma correcta los contenidos trabajados.	
Expresarse con corrección.	Rúbricas
Realizar la memoria del proyecto de forma adecuada	
Seguir las indicaciones del profesor para hacer el proyecto.	
Trabajar en equipo durante la clase	
Usar un vocabulario específico	
Utilizar de manera correcta los recursos y el tiempo en clase.	

A la hora de evaluar el trabajo de cada grupo, usamos dos instrumentos de evaluación. El primero de ellos una rúbrica, mientras que el segundo era la memoria de cada grupo. En el caso de la rúbrica, se organizaba como vemos en la siguiente tabla

Junto a la rúbrica, se utilizó un registro de anécdotas y el diario de clases, en los que se fueron anotando los sucesos de cada sesión. Por tanto, el registro de la observación directa del alumnado quedaba consignado. Posteriormente, se podía cotejar con lo que quedaba reflejado en la memoria grupal y ver si se correspondía o no con la realidad. Todas estas anotaciones se iban grabando en una aplicación de *tablet* de gestión de clases, de tal manera que quedaba un informe completo sobre la evolución tanto de cada grupo como individual.

Sin embargo, los resultados fueron más bien decepcionantes. El alumnado académicamente bueno no aprovechó el tiempo dedicado al proyecto en la clase. Prefirieron usarlo para hablar y cotillear, en lugar de seguir las indicaciones del profesor, lo cual fue anotado y penalizado. De este grupo solo hubo una excepción, que prefirió hacer el trabajo sola en lugar de en grupo y que realizó un trabajo notable, por otra parte, habitual en ella.

Si en el caso de Cartama Estación hablábamos de que los alumnos con peores resultados estaban motivados y trabajaron más allá de lo exigido, en esta ocasión no se dio esta circunstancia. Esto fue debido a que eran alumnos PIL, es decir, que promocionaban por imperativo legal y por tanto no tenían ninguna ambición por aprobar. En esto se diferenciaban de sus equivalentes en Cartama Estación, que al ser alumnos de 1º ESO y no haber repetido, tenían que aprobar para superar el curso. En este sentido, se dio un caso similar al resultado que se vio en la experiencia del Camino español a Flandes (Pérez, 2011).

Se puede apreciar que para este tipo de actividades, funciona mejor el realizarlas de forma individual que en grupos. Los alumnos eligen a los miembros de cada equipo en función de sus filias y no de sus habilidades. Tampoco aprovechan el tiempo en clase, lo cual resulta una pérdida de tiempo para el docente ni justifica la inversión en la preparación previa al proyecto. Además, el profesor debe de dedicar más tiempo a llamar la atención, y por tanto dando una evaluación negativa, en lugar de guiar a los alumnos y ayudarles a superar cualquier problema (Pérez, 2011).

Es recomendable que sea el profesor el que haga los grupos. Sin embargo, esto no fomenta la autonomía personal del alumnado, ni la madurez de sus miembros. Por tanto, se da el efecto contrario del que se debería obtener.

Conclusiones

Se puede observar como el uso de las TIC es reducido y solo como apoyo de la adquisición de los contenidos. Por tanto, es un medio para conseguir un fin y no un fin en sí mismo su uso. En nuestro caso, consideramos que lo importante es la adquisición de conocimientos, con independencia de que materiales se utilicen en el camino. De esta manera, quizá un video grabado por ellos mismos no es más útil que la experiencia de manipular un objeto físico, darle forma y finalmente que pueda ser expuesto en el centro.

De la misma forma, esta metodología a quien más beneficia es al alumnado con un perfil académico bajo, frente a los buenos estudiantes. Esto es así debido a que son alumnos que no están acostumbrados a estudiar y trabajar de la manera convencional, lo que supone a su vez una baja autoestima. Sin embargo, si el proyecto está bien diseñado y se logra la participación de ellos,

pueden ser los que más destaquen, pudiendo ayudar al resto de sus compañeros. Finalmente, se les da un refuerzo positivo a su autoestima desde el momento que sus productos finales serán expuestos ante sus iguales y los profesores, y si es posible, fuera del centro.

Sin embargo, los teóricamente mejores alumnos se encuentran desubicados en este tipo de tareas, ya que se escapa del aprendizaje standard, por lo que no suelen tener mucha idea de que realidad. Además, si el trabajo se realiza en grupo, elegidos por ellos mismos, se da el riesgo de que, en lugar de coordinarse en el aula para llevar a cabo la mejor actividad posible, se dediquen a hablar de sus temas personales. Esta última situación provoca luego valoraciones bajas en sus evaluaciones, por lo que es necesario el tener todo registrado a la hora de posibles reclamaciones. Es preferible que el proyecto se realice de forma individual o con grupos formados por el profesor, aunque esto niegue la autonomía y la madurez del alumnado implicado.

Bibliografía

Calle Carracedo, M. de la. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Posibilidades perspectivas en ciencias. *Iber*, 82, 7-12

Díez Navarro, C. (2002). La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: Ediciones de la torre.

Gil Alejandro, J y Rivero Gracia, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clio: History and History Teacher*, 40, 1-10. 29/01/2018, De <http://clio.rediris.es> Base de datos

Moral Ituarte C. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales. *Iber*, 82, 4-6.

Pérez Blázquez, Aitor. (2011). La biblioteca escolar y los proyectos de trabajo: La época de los Austrias y el Camino español a Flandes. En *Biblioactividades: La otra cara de la biblioteca escolar*(15-21). Málaga: Graficas Urania.

Pérez Blázquez, Aitor. (2012). El oficio de las armas y los consejos de Don Quijote a Sancho. Una propuesta didáctica para los cambios sociales en la Edad Moderna. *Clio: History and History teaching* , 38, 1-12. 15/01/2018, De <http://clio.rediris.es> Base de datos.

Pérez Blázquez, Aitor. (2016). La Guerra de Sucesión y el reformismo borbónico en el aula de secundaria. En *La Edad Moderna en el aula de secundaria. Propuestas y experiencias de innovación 157-170*). Murcia: Universidad de Murcia.

Redondo Prieto, J.L.. (2016). Diseña tu parque temático. Historia, ABP y realidad actual. *Iber*, 82, 13-19

Ruiz Jurado, J. (2012). Lápiz, papel y tijeras: experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de la Prehistoria en 1º de ESO. *Clio: History and History teaching*, 39, 1-11. 16/01/2018, De [Http://clio.rediris.es](http://clio.rediris.es) Base de datos.

Fecha de envío: 05/04/2018

A rellenar por el Consejo editorial:

Fecha de recepción 05/04/2018 Fecha de aceptación: 03/05/2018