



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.2.3.5>

El trabajo por proyectos en educación secundaria obligatoria: 'Tres Visiones, Tres Generaciones'

Manuel Daza Navarro^a, Hortensia Morón-Monge^b, y Paula Daza Navarro^{c*}

^a IES Federico García Lorca, La Puebla de Cazalla, Calle Castelar S/N, 41540 Sevilla, España.

^b Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia s/n, 41011 Sevilla, España.

^c Departamento de Biología celular, Universidad de Sevilla, Avda. Reina Mercedes, 6, 41012 Sevilla, España.

PUNTOS DESTACADOS

Teniendo presente que no existen muchos ejemplos prácticos de ABP desde la perspectiva que aquí recogemos para el nivel educativo de enseñanza obligatoria, con el este trabajo pretendemos:

- Mostrar a modo de ejemplo nuestra experiencia de ABP en un centro de secundaria obligatoria de Andalucía, España.
- Motivar a otros docentes y/o centros educativos a diseñar y llevar a cabo experiencias educativas innovadoras como esta.
- Valorar la importancia de una enseñanza interdisciplinar desde la perspectiva de la educación patrimonial.
- Dar a conocer los retos y dificultades que actualmente deben superar los docentes de secundaria para poder llevar a cabo propuestas innovadoras como la que aquí se recoge.
- Mostrar algunos resultados de la implementación de la propuesta con nuestro alumnado. Concretamente resaltamos la buena acogida del ABP por parte del estudiantado, lo cual se ha visto reflejado no solo en la motivación e interés sino también en la reducción del absentismo escolar y de comportamientos de carácter disruptivos durante el transcurso de la experiencia. Igualmente, señalamos el impacto que ha tenido dicho proyecto escolar en la comunidad local, dándose a conocer la historia socio-económica de los habitantes a partir de sus historias personales y haciéndoles también a ellos protagonistas del ABP.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 01 de septiembre de 2020

Aceptado el 30 de septiembre de 2020

Publicado el 09 de octubre de 2020

Palabras clave:

Aprendizaje Basado en Proyectos
Interdisciplinariedad
Enseñanza secundaria
Educación patrimonial
Lengua inglesa

RESUMEN

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el marco de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) presenta nuevos retos a diferencia de otros modelos educativos como el tradicional. Se trata de un enfoque de carácter práctico en el que el alumnado se convierte en el principal protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje fomentando un aprendizaje significativo. En este trabajo se presenta una experiencia educativa basada en el ABP bajo el título "Tres visiones, tres generaciones" realizada en un Instituto público de Enseñanza Secundaria de la provincia de Sevilla (España). En dicho proyecto se trabaja desde diferentes áreas de conocimiento de forma interdisciplinar con el objetivo de que el alumnado aprenda a valorar su entorno socio-cultural a partir de la visión temporal que ofrecen los familiares de los alumnos y desde una perspectiva educativa patrimonial. La experiencia se centra, particularmente, en la propuesta del Departamento de Lengua Inglesa, "My experience abroad". Los resultados nos muestran la buena acogida del proyecto por parte de los agentes educativos implicados, los docentes, familias, estudiantes e incluso la dimensión social que alcanza en la población. Asimismo, la experiencia también pretende mostrar las dificultades y obstáculos que conlleva este tipo de trabajos en los actuales centros educativos españoles.

© Daza-Navarro, M., Morón-Monge, & Daza-Navarro, P. CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La actual crisis sanitaria por el COVID-19, el cambio climático, las guerras y el movimiento de refugiados e inmigrantes, son algunos ejemplos de los problemas socioambientales que nos asolan. Estos no son problemas aislados, sino que son derivados de una misma causa, el desequilibrio y alteración medioambiental por el consu-

mo insostenible de los recursos naturales. Su resolución requiere de respuestas complejas y diversas. Así lo recogen los distintos informes internacionales como el *Informe de club de Roma* (1972), sobre los límites de crecimiento, el *Informe Brundtland* (1987) sobre las relaciones entre desarrollo y medio ambiente y propuestas como las del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018). En este sentido, la educación no se puede mantener al margen de estas cuestiones y debe apostar por una educación que fomente la alfabetización socio-científica desde la acción ciudadana (Reis, 2014; Sadler 2004; Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005). Esto conlleva educar a

*Autora principal: Paula Daza Navarro. Departamento de Biología celular, Universidad de Sevilla, Avda. Reina Mercedes, 6, 41012 Sevilla, España. Correos electrónicos: pdaza@us.es (P. Daza-Navarro), hmoron@us.es (H. Morón-Monge), manudaza@gmail.com (M. Daza-Navarro).

nuestros estudiantes desde una perspectiva interdisciplinar integrando los distintos saberes y conocimientos para resolver estas cuestiones desde una perspectiva holística y compleja del sistema Tierra.

Sin embargo, no todos los modelos educativos nos permiten alcanzar este fin y es por ello que apostamos por una enseñanza interdisciplinar basada en la resolución de problemas reales. Desde este marco, se concibe esta experiencia didáctica, un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) dirigida a estudiantes de enseñanza secundaria, en un centro educativo público de la provincia de Sevilla, España. Se trata de una experiencia interdisciplinar en la que participan las distintas áreas de conocimiento: Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Filosofía, Música, Geografía e Historia, Matemáticas, Educación Física, Pedagogía Terapéutica, Lengua Francesa y Lengua Inglesa. Particularmente, en este trabajo se describe la experiencia diseñada e implementada por el Departamento de Lengua Inglesa.

El objetivo del presente artículo es, por un lado, proporcionar un ejemplo real de cómo llevar a cabo un ABP que implique a las distintas áreas de conocimiento, y por otro lado, el de servir de aliciente para aquellos profesionales interesados en ABP que conozcan la teoría y sus fundamentos, pero sin experiencia previa práctica, y/o se encuentran ante el temor vs. la expectación de la novedad e innovación docente.

2. Marco teórico

El ABP lo podríamos definir como un “conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás” (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997, p. 192). Frente a la convencional explicación de contenidos por parte del docente, la asimilación de ellos por parte del alumnado, así como el desarrollo de diversas actividades para su consolidación, el aprendizaje por proyectos presenta desde el mismo comienzo una estructura completamente diferente ya que será el estudiante, bajo ciertas premisas del docente, el que lleve a cabo toda la práctica. Esta corriente se fundamenta en las teorías de Dewey sobre aprender haciendo y el pensamiento reflexivo, y se concretó en el conocido método de proyectos (Kilpatrick, 1918).

El ABP constituye pues, más que una metodología docente, un enfoque o perspectiva para construir otro modelo educativo, en el cual toma un papel central el alumnado como protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el alumnado es quien guía su propio aprendizaje a través de la investigación, del hacerse preguntas, de la colaboración con los compañeros y compañeras para intentar elaborar un proyecto basado en problemas de distinta índole tanto social como científica. De esta manera, el docente se convierte en un guía que ayuda a programar el proceso de enseñanza (Bell, 2010).

Hay tres principios constructivistas que subyacen a este enfoque: (a) se lleva a cabo un aprendizaje contextualiza-

do, ya que se trabaja con situaciones o problemas específicos, (b) es fundamental la interacción social, ya que todo el desarrollo del proyecto requiere compartir y construir significados conjuntos, y (c) favorece el aprendizaje significativo al partir de preguntas y problemas del mundo real (Kokotsaki, Menzies, & Wiggins, 2016). Asimismo, este enfoque se presenta como una herramienta útil para desarrollar en el alumnado habilidades fundamentales para ejercer la ciudadanía, puesto que, según Bell (2010) llevar a cabo un proyecto implica desarrollar y utilizar naturalmente la lectura y la escritura, manejar conceptos científicos, hacer uso de nuevas tecnologías, pensar reflexiva y críticamente, comunicarse y colaborar con los otros, etc.

Podemos considerar el ABP como una perspectiva didáctica que fomenta una visión holística y sistémica de los aprendizajes, basadas en la adquisición de competencias. Este enfoque educativo entra en coherencia con los principios del currículum integrado basado en el desarrollo de un conocimiento globalizador y no segmentado en distintas materias o saberes, como sí fomenta la escuela tradicional (Feito, 2010; Pozuelos Estrada, 2000). Por tanto, el ABP va a ser una perspectiva que nos va a permitir como docentes favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje de forma globalizadora.

Algunos trabajos e investigaciones sobre ABP pueden estar centrados en mejorar una competencia en particular y desde una única área de conocimiento, como muestran la experiencia de Silva-Mauriello (2018) y la de Pías (2019). Desde una perspectiva interdisciplinar, activista y socioformativa, encontramos la experiencia de Ambrosio y Mosqueda (2018) en bachillerato. En este trabajo, se desarrollan distintas competencias y saberes para la concienciación y mejora medioambiental, involucrando a las familias en el proceso educativo y otros agentes sociales.

A pesar de las bondades del ABP, no son muchos los trabajos publicados sobre experiencias prácticas para la educación secundaria, aunque ello no signifique directamente que no se realicen en los centros educativos. Algunas experiencias específicas para este nivel de enseñanza son las Aranda y Monleón (2016) en el área de la Educación Física, la de Silva-Mauriello (2018) desde el área de Tecnología, Sánchez (2016) y Pías (2019) desde la enseñanza de las Matemáticas o Ambrosio y Mosqueda (2018) desde el área de las Ciencias Naturales. Sin embargo, no abundan experiencias de ABP como la que aquí exponemos, la cual no está orientada hacia una sola área de conocimiento o a alcanzar una competencia educativa concreta, sino que implica a todos los departamentos del centro, las familias de los estudiantes y otros agentes sociales. Al igual que el trabajo de Ambrosio y Mosqueda (2018), nuestra experiencia tiene además de un impacto educativo en los estudiantes, una implicación social o socioformativa a partir de la divulgación de los resultados del proyecto en el resto de la comunidad. En este sentido, la propuesta de ABP que presentamos se enmarca en los principios de la educación patrimonial. Dentro de la educación patrimonial podemos encontrar distintas perspectivas con diferentes implicaciones didácticas. Para nosotros no es dar a conocer objetos herméticos, desvinculados, rígidos y atemporales, que imponen sus propios códigos de comunicación, sino fomentar las relaciones que se establecen entre personas y los elementos patrimoniales generando sus pro-

pios significados y actitudes hacia ellos (Gómez Redondo, 2012). Como señalan Fernández-Salinas y Romero-Moragas (2008, p. 19) “el patrimonio es todo recurso territorial que genera identidad [...] no está en los objetos, sino en las cabezas de los individuos”. Resulta novedosa esta visión del patrimonio no centrada en objetos sino en el valor que le es otorgado a los mismos por las personas que interaccionan con ellos. Por otra parte, entendemos como educación patrimonial (Texeira, 2006, p. 139) “una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios”. Esta es una perspectiva de la educación patrimonial más amplia, interdisciplinar, no solo basada en contenidos, sino también en las actitudes, valores, percepciones y conocimientos que subyacen en una población (García Valecillo, 2009). Igualmente, desde esta perspectiva patrimonial se contribuye al plurilingüismo y pluriculturalidad de los estudiantes (Morón, 2012).

3. Metodología

3.1 Contexto de la experiencia y participantes

El ABP aquí recogido se llevó a cabo en el Instituto de Enseñanza Obligatoria (IES) Federico García Lorca de la localidad sevillana de La Puebla de Cazalla, España, durante 3 días completos en el curso escolar 2017-2018. En esta experiencia educativa participaron un total de 180 alumnos y alumnas correspondientes a todos los grupos y cursos del centro escolar.

Dicho centro tradicionalmente ha sido considerado como el peor de los dos centros que existen en el pueblo, y algunos de sus alumnos presentan serias carencias y conductas disruptivas. Este es un centro público financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, organismo autonómico con competencias educativas, siguiendo el modelo actual del estado español. Se trata de un centro educativo pequeño, con dos líneas por curso para Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde Primero —estudiantes de 12 años— hasta Cuarto —estudiantes de 16 años—, y una línea en Formación Profesional Básica (FPB), cursos 1º y 2º —alumnos y alumnas mayores de 16 años—. El centro cuenta también con un Aula de Educación Especial. No se imparten enseñanzas de Bachillerato, quedando estas reservadas para el otro instituto de la localidad. Además, es un centro *Bilingüe*, aunque históricamente las asignaturas de lengua extranjera, y con especial incidencia el inglés, muestran un alto índice de fracaso. Cuenta con pizarras digitales en las aulas, salón de actos pequeño y aula de informática con unos 12 ordenadores, todo muy austero, pero cubriendo las necesidades del alumnado. Llama la atención que todas las aulas están aclimatadas tanto para el frío como para el calor, aunque las instalaciones empiezan a quedar algo obsoletas, ya que se corresponden con el antiguo colegio de educación primaria que allí se ubicaba.

Algunos programas y proyectos educativos relacionados con la educación medioambiental que se trabajan son: el *Programa Aldea*, el *Proyecto Recapacila* y el *Proyecto Terral*, pero, sin lugar a dudas, el programa estrella es el *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC), en el que se implica todo el claustro de manera transversal, y cuyo objetivo

fundamental es impulsar y apoyar la puesta en marcha de un proyecto global para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en el que participa todo el profesorado de las distintas áreas y materias.

3.2 Diseño de la experiencia

A raíz de los resultados obtenidos tras la implementación del PLC a lo largo de distintos años, un grupo de docentes propone al claustro por primera vez el ABP. Esta idea tuvo gran aceptación y se llevó a cabo en dos años lectivos, 2016-2017 y 2017-2018. El ejemplo que aquí se expone corresponde a la edición del año 2017-2018. El diseño e implementación del trabajo por proyectos se realizó en tres fases:

Fase I. Elección del tema y diseño del organigrama: Tras diversas propuestas de temáticas de actualidad y contextualizadas en nuestro municipio presentadas por los distintos departamentos educativos —efecto del cambio climático en nuestra comarca, el flamenco y nuestra cultura, el cierre de la fábrica de ladrillos que sustenta al municipio y/o el problema de la aceituna de mesa por el *dumpin* promovido por Donald Trump—, se decidió por votación de todos los miembros del claustro implementar el proyecto *Tres Visiones, Tres Generaciones*. Este es un proyecto que pretende mostrar las visiones que tres generaciones de una misma población —abuelos/as, padres/madres e hijos/as—, poseen de una misma realidad, abordada de forma interdisciplinar. Se seleccionó esta temática entre las otras presentadas porque además de estar contextualizada en el entorno social, geográfico y cultural del alumnado y de los docentes implicados, fomenta una visión de arraigo y herencia, tanto geográfica como cultural, desde una perspectiva patrimonial (Morón, & Morón, 2017a).

Por lo tanto, el proyecto que aquí se describe se basa en una visión de la educación patrimonial que permita hacer competentes a nuestros estudiantes como ciudadanos en la resolución de problemas de su día a día (Morón, & Morón, 2017b). Para alcanzar esto, se hace necesaria la implicación no solo de los docentes de las distintas áreas de conocimiento y de la comunidad educativa en general, sino también de los familiares —madres, padres y abuelos— para aportar esa visión temporal del proyecto.

Una vez elegido el tema común que tratar por los distintos departamentos implicados, se planificó el proyecto a partir de un organigrama de trabajo conjunto. Para ello, cada departamento educativo implicado cumplimentó su propuesta detallada bajo un formato común en el que se expusieron los diversos apartados a tratar para que todo estuviese secuenciado y estructurado de cara a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los distintos apartados que componen el organigrama son: tareas —objetivos y contenidos—, desafío y producto final; agrupamientos/organización; difusión; recursos —personales y materiales—; competencias claves; y, métodos e indicadores de evaluación. Podemos ver en la *Figura 1* un ejemplo de organigrama correspondiente al Departamento de Lengua Extranjera. Este organigrama sirve de base para la realización de otros proyectos en próximos años lectivos.

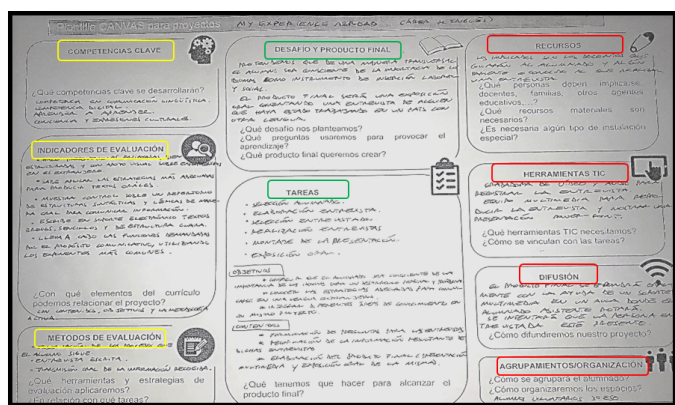


Fig. 1. Ejemplo del organigrama usado por el Departamento de Lengua Inglesa

Fase II. Puesta en común de las actuaciones por departamentos: Una vez realizados los distintos cronogramas de trabajo de los departamentos, se hizo una puesta en común para compartir y debatir las actuaciones diseñadas. En total se diseñaron 13 actuaciones correspondientes a los distintos departamentos que configuran el proyecto *Tres visiones, Tres generaciones*. Las actividades diseñadas fueron de distinta índole, desde actividades experimentales, prácticas, manualidades, juegos, hasta visionados de vídeos o exposiciones. En la [Tabla 1](#) se recogen las distintas temáticas trabajadas, las actividades propuestas, el nivel educativo al que iban dirigidas y las competencias a alcanzar. Se destaca la propuesta *My experience abroad* del Departamento de Lengua Inglesa, que será la que se describa en detalle a continuación, para ejemplificar su puesta en práctica y sus resultados.

Tabla 1
Actuaciones docentes por departamentos.

DEPARTAMENTO	TEMÁTICA	ACTIVIDADES	NIVEL	COMPETENCIAS
Ciencias de la Naturaleza	'El Río Corbonez'	Exposición sobre la evolución del río a partir de murales basados en una línea temporal	1º ESO	- Lingüística - Ciencia y Tecnología - Iniciativa y Espíritu Emprendedor
	'La alimentación de las Tres Generaciones'	Mesa coloquio	3º ESO	- Lingüística - Ciencia y Tecnología - Social y Cívica
	'Gastronomía de la Época y Matanza del Cerdo'	Exposición oral sobre vídeo explicativo	3º ESO	- Lingüística - Ciencia y Tecnología - Digital - Social y Cívica
Lengua Castellana y Literatura	'Letrillas Populares'	Exposición oral sobre vídeo explicativo	1º ESO	- Lingüística - Ciencia y Tecnología - Digital - Conciencia y Expresiones Culturales
	'Nuestros Abuelos: Sus Historias y Experiencias'	Exposición oral sobre presentación explicativa	3º ESO (PMAR*)	- Lingüística - Social y Cívica
	'Cómo han Evolucionado los Medios de Comunicación desde Nuestros Abuelos hasta Hoy en Día'	Exposición oral sobre vídeo explicativo y mesa coloquio	2º ESO	- Lingüística - Ciencia y Tecnología - Digital - Social y Cívica
Filosofía, y Lengua Castellana y Literatura	'La Música en las Tres Generaciones'	Exposición oral sobre presentación explicativa	2º ESO (PMAR) 4º ESO	- Lingüística - Social y Cívica - Digital - Conciencia y Expresiones Culturales
Música	'Visita a la Residencia de la Tercera Edad'	Exposición oral sobre presentación vídeo explicativa	2º ESO (PMAR) 4º ESO	- Lingüística - Social y Cívica - Digital
Lengua Inglesa	'My Experience Abroad'	Exposición oral en lengua inglesa sobre presentación explicativa	3º ESO	- Lingüística - Digital - Aprender a Aprender - Conciencia y Expresiones Culturales
Geografía e Historia y Matemáticas	'Análisis Social del Pueblo: Natalidad, Mortalidad, Demografía y Emigración'	Exposición oral en lengua inglesa sobre presentación explicativa	3º ESO	- Lingüística - Matemática - Digital
Formación Profesional Básica (FPB)	'Evolución de la Fontanería y de la Climatización en Viviendas y Locales'	Exposición oral sobre vídeo explicativo	FPB	- Lingüística - Ciencia y Tecnología - Digital
Educación Física, Música y Lengua Francesa	'Juegos Populares'	Recreaciones en el patio del centro	1º ESO	- Social y Cívica - Digital - Conciencia y Expresiones Culturales
Pedagogía Terapéutica (PT)	'Exposición de Vehículos Pertenecientes a las Tres Generaciones'	Exposición de vehículos de época en el aparcamiento del centro	AULA ESPECIAL	- Social y Cívica

*Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

Como se puede observar, se trabajan de forma interdisciplinar y coordinada todos los aspectos del currículo de forma transversal. Con relación a las competencias clave, tal y como recoge el currículo español, según la LOM-CE ([Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre](#)), se presta especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales, a partir del trabajo práctico:

- Competencia en comunicación lingüística: Todas las exposiciones se hacen de manera oral —la actividad propuesta por el Departamento de Lengua Inglesa se realiza en inglés—. Además, los alumnos llevan guiones escritos sobre los que basan toda su actividad.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Los alumnos elaboran hojas de cálculo y comparan datos pasados y presentes, además de realizar múltiples operaciones matemáticas y estadísticas. Explican la realidad que les rodea para dar respuesta a la problemática planteada en la actividad.
- Competencia digital: Las presentaciones suelen ir acompañadas de proyecciones en vídeo o de presentaciones utilizando los recursos digitales que posee el centro tales como pizarras digitales o pantallas de video gigantes en el salón de usos múltiples.
- Competencia aprender a aprender: Son los propios alumnos y alumnas los que implementan toda la actividad de manera autónoma después de unas mínimas directrices proporcionadas por el profesor encargado de cada actividad. Además, todo ello se lleva a cabo desde la realización de grupos de trabajo, potenciando así un aprendizaje colaborativo frente al individualizado.
- Competencias sociales y cívicas: El alumnado se relaciona de una manera activa y participativa con la comunidad en la que está inmerso para obtener información que manipulará a la hora de realizar la actividad. Muchas de las actividades están relacionadas con el tejido social que conforma la localidad y con diversos puntos geográficos tanto locales como nacionales o, incluso, internacionales. Resaltamos el

hecho de que los alumnos se desplazan por la localidad, fuera del horario escolar, interactuando con familiares y vecinos en busca de datos que convertirán en respuestas. Igualmente, destacamos aquellas actuaciones llevadas a cabo por el alumnado en el Centro de Día con ancianos.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Parte del propio alumnado implicarse en el proyecto y llevarlo a cabo. Es de carácter voluntario y no se obliga a nadie, observándose una participación de alrededor del 90%.
- Conciencia y expresiones culturales: Los estudiantes se dan cuenta de la importancia que la herencia cultural y la tradición han desempeñado en su comunidad.

Fase III. Implementación de las distintas actividades diseñadas. Para ofrecer un mayor nivel de detalle de las distintas actividades desarrolladas por los departamentos implicados, se expone el diseño e implementación de la propuesta *My experience abroad* del Departamento de Lengua Inglesa.

Siguiendo la línea de ABP seleccionada, dicho departamento realizó una actividad cuyo producto final consistió en una exposición oral en lengua inglesa en la que se entrevistaba a emigrantes retornados, vecinos de la localidad. En la [Tabla 2](#) se desglosan las distintas fases de trabajo realizadas con el alumnado de 3º de la ESO, siendo un total de 42 estudiantes los implicados. Las entrevistas fueron diseñadas por los docentes de los departamentos de Lengua Inglesa y Francés (ver [Anexo](#)), contando con entre 15-16 preguntas. Los estudiantes trabajaron en grupo hasta seleccionar un total de seis voluntarios de la localidad para llevar a cabo las entrevistas. Aunque las preguntas estaban en inglés, las entrevistas fueron realizadas en español, así como su recogida de datos. El alumnado eligió la forma de llevar a cabo estas entrevistas: por escrito, de forma oral, por vía telefónica, etc. De la misma manera cada grupo decidió cómo presentar posteriormente los resultados para la exposición final.

Tabla 2

My experience abroad. Planificación de la experiencia.

NIVEL: 3º ESO					
FASES:					
1. Elaboración de la entrevista en lengua inglesa.					
2. Selección de los entrevistados: un total de seis voluntarios, familiares y vecinos de la localidad.					
3. Realización de las seis entrevistas y su grabación en vídeo.					
4. Montaje de las entrevistas en formato presentación.					
5. Exposición oral de las entrevistas en un aula del centro y asistencia de público con sesión de preguntas al final de la presentación.					
Objetivos	Contenidos	Organización	Recursos	Competencias clave	Indicadores evaluación
• Concienciar sobre la importancia de los idiomas para un desarrollo personal y profesional. • Conocer y saber usar las estrategias adecuadas para comunicarse en una lengua extranjera. • Favorecer una enseñanza interdisciplinar de las diferentes áreas de conocimiento.	• Diseño y puesta en práctica de la entrevista • Recogida de datos y análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas. • Difusión de los resultados y divulgación a partir de la elaboración de distintos productos: presentación multimedia/ exposición oral de la misma.	• Los docentes del departamento de inglés coordinaron la asistencia y participación de las distintas intervenciones. • El alumnado expuso en el aula, a partir de la pizarra digital, las actividades realizadas dentro del proyecto.	• Humanos: los docentes del departamento de inglés, alumnado voluntario de 3º ESO y familiares y vecinos • Materiales: grabadoras de audio y vídeo, pizarras digitales y la entrevista diseñada.	• Competencia en comunicación lingüística. • Competencia digital. • Aprender a aprender. • Conciencia y expresiones culturales.	• Diseño de las presentaciones realizadas: aspectos formales, contenido y creatividad. • Uso y variedad de estrategias para producir textos orales. • Manejo de un amplio y diverso repertorio de estructuras sintácticas y léxicas en lengua inglesa • Capacidad comunicativa y de expresión escrita y oral.

Finalmente, obtuvimos como resultado seis entrevistas distintas. Durante su exposición, casi todos los alumnos y alumnas del instituto y docentes pudieron acceder de manera rotatoria a alguna de las exposiciones que se llevaron a cabo en una única jornada de dos horas de duración (a razón de aproximadamente 20 minutos por intervención: incluyendo el turno de preguntas posterior donde los asistentes las formulaban también en lengua inglesa). En la medida de lo posible, se intentó que las personas entrevistadas estuviesen presentes durante las exposiciones.

En la **Figura 2** se recoge a modo de ejemplo una de las presentaciones realizada a partir de la entrevista a una inmigrante retornada que estuvo trabajando como misionera en Haití. Como se puede ver, en dicha presentación existen errores gramaticales cometidos por el estudiante. Estos errores y algunas otras dificultades de expresión y comunicación en lengua extranjera, fueron trabajados una vez finalizadas las jornadas — durante las presentaciones no se interrumpió a los estudiantes para hacer este tipo de correcciones —.

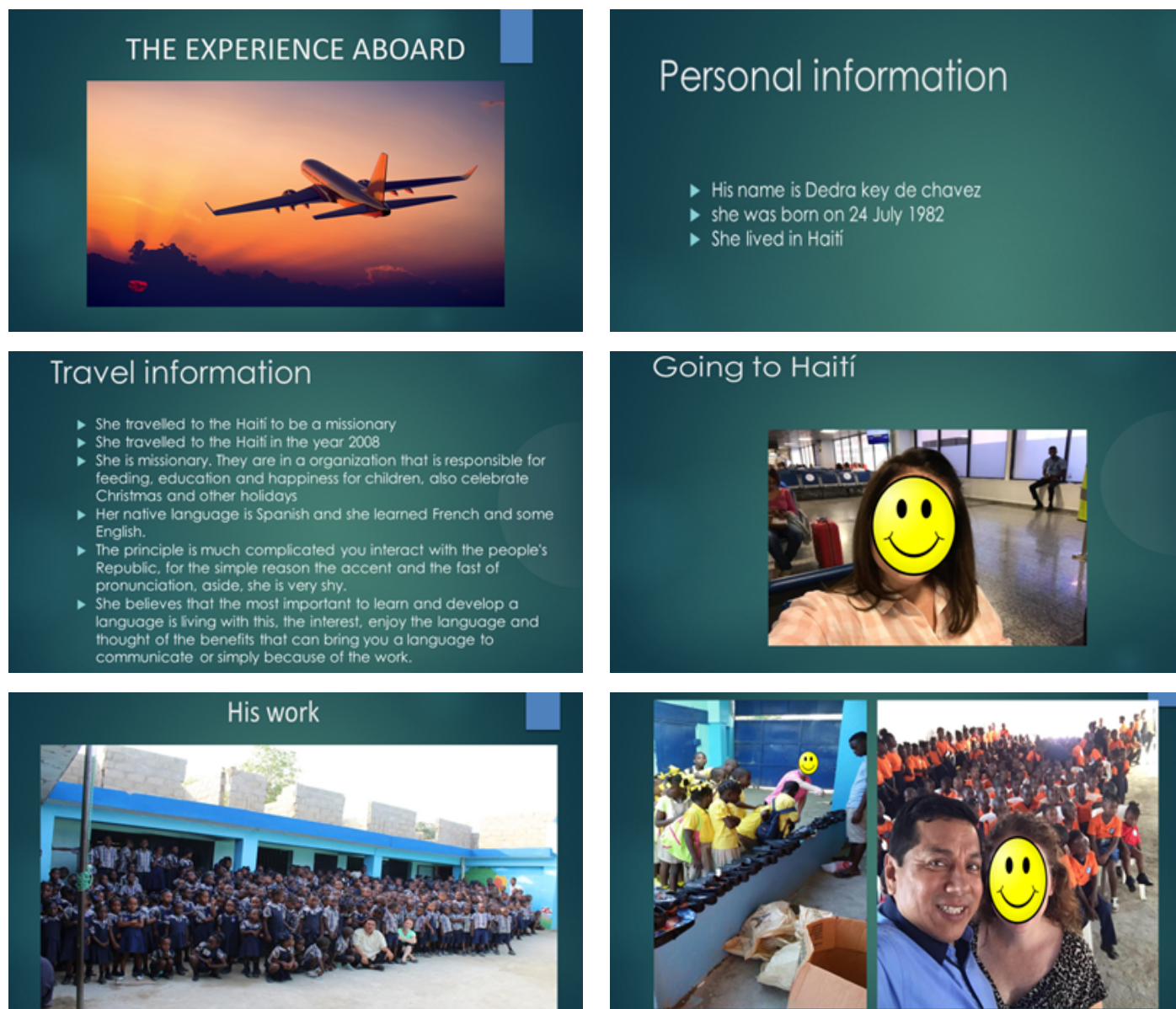


Fig. 2. Ejemplo de Presentación en lengua inglesa.

El proyecto se relaciona de manera transversal con casi todos los contenidos y objetivos del currículo, como se expuso anteriormente. También está estrechamente vinculado con una metodología activa. Con respecto a la evaluación, se realizó una evaluación continua de toda la experiencia docente, siendo la observación directa la técnica seleccionada para llevarla a cabo, considerando la participación del alumnado y los asistentes a las exposiciones, la motivación y el interés mostrado. La información recabada mediante la observación se

complementó con la que aportaron las rúbricas para la evaluación de la entrevista escrita y para valorar aspectos formativos, como el nivel de transmisión oral en lengua inglesa, la capacidad de comunicación, y la información recogida — léxico y gramática —.

4. Resultados tras la implementación educativa

Tras la realización del proyecto y los resultados previos obtenidos, creemos que la experiencia desarrollada fue un

gran éxito, ya no tanto por los aprendizajes alcanzados en particular desde la propuesta *My experience abroad*, sino por el fomento de actitudes y la mejora de las relaciones personales de todos los agentes implicados. Igualmente, al trabajarse una temática cercana al alumnado y contextualizada dentro de su ámbito socio-cultural, se fomentó su interés y motivación, poniendo en valor su entorno como patrimonio cercano y como un bien a conservar.

En primer lugar, es preciso destacar que aquellos estudiantes que presentaban conductas disruptivas durante el curso escolar, mostraron un comportamiento ejemplar, de hecho, no se impuso ningún parte disciplinario durante todas las jornadas. El alumnado que presentaba desinterés por los contenidos explicados con la metodología tradicional se mostró especialmente interesado y participativo en todo momento, por lo que el índice de absentismo se redujo considerablemente. En relación con el trabajo cooperativo del alumnado, se observó una integración de todos los estudiantes, independientemente de la edad del alumnado y ciclo educativo al que perteneciera —ESO, FPB, Educación Especial—.

En segundo lugar, este tipo de experiencia favoreció el trabajo en equipo de forma coordinada entre los docentes. La propia jerarquía existente entre cargos directivos y jefes de las distintas áreas desapareció, situándose todo el profesorado al mismo nivel.

Otro aspecto sumamente importante fue la implicación de las familias y la repercusión social y mediática de las jornadas en el ámbito local. Las familias estuvieron encantadas de ser partícipes del aprendizaje de sus hijos. Estas asistieron, fuera del horario escolar, a exposiciones, debates y mesas redondas en el instituto. Asimismo, los estamentos locales se vieron beneficiados del impacto positivo del proyecto educativo en la localidad. La cobertura que se hizo de las jornadas por parte de los medios locales, a partir de la televisión local, sirvió de altavoz para poner en valor la funcionalidad de nuestro centro, siempre posicionado a la sombra del supuesto mayor prestigio del otro instituto de enseñanza secundaria de la localidad.

La implicación del alumnado fue tal que se pretende que el curso próximo los alumnos se desplacen al Centro de Día y expongan el resultado final ante los ancianos. En este sentido, para lograr un objetivo común y eficaz es necesaria la implicación de todo el alumnado y sus familias, del profesorado e incluso del personal no-docente que trabaja en el centro educativo. Así pues, se trata de un aprendizaje transversal que alcanza a toda la comunidad —incluso podría ser extrapolable a otros ámbitos— y a todos los apartados del currículo. Según Marqués y Reis (2017), la educación debe trascender del objetivo de adquirir unos contenidos y debemos conseguir que nuestros estudiantes puedan llegar a ser ciudadanos y ciudadanas del mañana a través del fomento del pensamiento crítico. El hecho de que nuestro alumnado haya participado de forma activa en este proyecto, incluidas sus familias y vecinos, ha supuesto que hayan tomado conciencia, tanto de la importancia del conocimiento de una lengua extranjera, como de la historia del lugar, así como de la relación con sus vecinos y parientes. Podemos decir, por tanto, que abordar una problemática de manera transversal a través del ABP y, en este caso, desde una perspectiva patrimonial es una forma muy socializadora de aprender de manera significativa.

5. Reflexiones de la experiencia docente: retos y dificultades

El primer desafío planteado fue conseguir el mismo éxito e impacto educativo del proyecto anterior en esta nueva edición. Particularmente, desde la propuesta *My experience abroad*, pretendíamos, de una manera transversal, que el alumnado fuese consciente de la importancia de los idiomas como instrumento de inserción laboral y social. En este sentido López-Gandara (2019) señala que la mayoría de los profesores de lengua extranjera, Inglés, están más preocupados por los aspectos formales a nivel lingüístico del idioma que de las competencias comunicativas que puedan adquirir los estudiantes. Según la autora, el prototipo de “perfecto hablante nativo” debe ser desterrado, ya que difícilmente un español puede alcanzar el nivel de pronunciación que tienen los angloparlantes. La competencia de comunicación debería ser el aspecto prioritario que fomentar en el alumnado. Desde este punto de vista, compartimos con la autora esta finalidad educativa de la enseñanza del inglés. Creemos que con este proyecto se acerca la realidad al alumnado a partir de personas cercanas que emigraron a otros países sin conocer el idioma. Esto puede realzar la importancia que tiene saber otros idiomas a nivel socioeducativo y cultural, sin tener en cuenta tantísimos aspectos formales a nivel de gramática que puedan llegar a desmotivar a los estudiantes hacia el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Este enfoque de la enseñanza de la lengua extranjera coincide con la perspectiva patrimonial que promueve este proyecto, enseñar desde su contexto socio-cultural para contribuir al plurilingüismo y pluriculturalidad de los estudiantes (Morón, 2012).

Irónicamente, el mayor obstáculo al que se enfrenta el ABP *Tres visiones, Tres generaciones* se origina en la propia concepción del mismo, relativa a la planificación conjunta. Así, basándonos en la definición del ABP de Jones, Rasmussen y Moffitt (1997, p. 192): “conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación (...)”, podemos decir que en la práctica resultaría casi imposible pedir a todo el alumnado de un centro de enseñanza que se pusiera de acuerdo para la elección del tema del proyecto. Principalmente, por cuestiones motivacionales, diversidad de edades y/o la inmadurez de muchos para la toma de decisiones, pasando por lo novedoso de la actuación y la consiguiente desorientación que toda práctica innovadora provoca.

A esto habría que añadir la resistencia que los miembros más conservadores del claustro oponen a propuestas renovadoras, la indiferencia de las familias representadas mayoritariamente por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos ante prácticas educativas no habituales y la casi nula participación de agentes externos que rodean al centro educativo a la hora de proporcionar recursos tanto materiales como personales.

Igualmente, fue difícil poner a todos los docentes del centro de acuerdo con la selección del tema y la definición de los principales elementos curriculares del proyecto, en particular, los objetivos educativos a alcanzar y cómo evaluarlos. Resultó casi agotador llegar a un acuerdo en cuanto a lograr una serie de objetivos comunes para las

distintas áreas de conocimiento —recogida en las 13 actuaciones— y que hubo de evaluarse tanto durante su ejecución como en su resultado final. La mejor solución fue la de elevar al claustro la propuesta, y que los diversos departamentos educativos propusieran distintas alternativas, para que posteriormente el claustro seleccionara la temática final por votación.

Por otro lado, una vez fijado el tema y los objetivos a alcanzar, cada departamento definió su propuesta. Esto requirió una planificación exhaustiva por parte de los docentes que configuran las distintas áreas de conocimientos. Fue aquí donde comenzaron las primeras dificultades para esta práctica, originados principalmente por la falta de tiempo para compatibilizar el proyecto con las múltiples tareas docentes. Es necesario destacar que los docentes implicados tuvieron que dedicarle horas extras a la planificación, organización y ejecución del proyecto. A ello, se sumó la escasez de recursos de los que dispone la gran mayoría de los centros educativos públicos españoles.

Por último, pero no menos importante, al tratarse de una práctica puntual y con escasa trayectoria o experiencia previa para el centro, el profesorado en activo está poco familiarizado con estas prácticas y no dispone de la formación necesaria para este tipo de proyectos (Domènech-Casal, Lope, & Mora, 2019). Por ello, consideramos que, para futuras ediciones, el trabajo será menor ya que los resultados aquí presentados nos servirán como antecedentes y se podrán ir elaborando decálogos de buenas prácticas y formación para el docente en activo.

Finalmente, pretendemos que este trabajo sirva de inspiración y motivación a otros docentes y centros educativos que deseen aventurarse en este tipo de aprendizaje por proyectos, como alternativas a otras propuestas didácticas tradicionales. En este sentido, el currículum español promueve este tipo de metodologías didácticas entre el profesorado. Sin embargo, la realidad es distinta, cada centro educativo español no dispone de los mismos recursos, en particular en la región andaluza donde se enmarca esta experiencia, el problema se agudiza. Esto lo podemos ver reflejado en los informes de rendimiento escolar como el del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (González & de la Rica, 2013) y el Informe Diferencias educativas regionales de la Fundación BBVA, donde se recoge que Andalucía es la comunidad con más número de repetidores en Educación Secundaria Obligatoria, y su tasa de abandono escolar es cinco puntos superior a la medida nacional (Pérez, Serrano, & Uriel, 2018). Con este tipo de proyectos no solo se pueden trabajar contenidos diversos de forma interdisciplinar, sino también su enseñanza y aprendizaje a partir de situaciones problemáticas reales (Morón, & Daza, 2019).

Sin lugar a dudas, que podamos hoy describir este tipo de experiencias en los centros educativos públicos españoles es porque, a pesar de estos grandes obstáculos, existen docentes cualificados y, sobre todo, comprometidos y motivados con la sociedad y el mundo que desea. Los problemas actuales son un reflejo de nuestro sistema educativo, por lo que la mejor vacuna para el COVID-19 comienza con una mejora e inversión económica en la educación para así alfabetizar a los ciudadanos y ciudadanas para que puedan tomar decisiones responsables sobre su medio y patrimonio ambiental.

Referencias

- Ambrosio, R., & Mosqueda, J. S. H. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la educación*, 3(5), 3-19.
- Aranda Mateu, P., & Monleón García, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de Educación Física. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (24), 53-66.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39-43. doi: 10.1080/00098650903505415
- Brundtland, I. (1987). *Informe: Nuestro Futuro Común. Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo*.
- Domènech-Casal, J., Lope, S., & Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16 (2), 2203.1-2203.16. doi:10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Revista Currículum*, 23, 55-79.
- Fernández-Salinas, V. & Romero-Moragas, C. (2008). El patrimonio local y el proceso globalizador. Amenazas y oportunidades. En J. Alonso Sánchez y M. Castellano Gámez. *La gestión del patrimonio cultural. Apuntes y casos en el contexto rural andaluz* (pp. 17-29). Granada: Ara / Asociación para el Desarrollo Rural de Andalucía.
- García-Valecillo, Z. G. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos Revista de turismo y patrimonio cultural*, 7(2), 271-280. doi:10.25145/j.pasos.2009.07.019
- Gómez Redondo, C. (2012). Patrimonio e identidad: la educación patrimonial como vínculo entre el individuo y entorno. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, pp. 15-22. Madrid: IPCE, MECD y OEPE.
- González de San Román, A., & de la Rica Goiricelaya, S. (2013). *Boletín de Educación*, 6. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Kilpatrick, W (1918). *The Project Method*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19 (3), 267-277. doi:10.1177/1365480216659733
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- López Gandara Y. (2019). English language learning and learner empowerment: a mixed-method study of pre-service English teachers' narratives on language, power and identity. *Onomázein*, Special Issue VI, 23-43. doi: 10.7764/onomazein.ne6.02
- Marqués, A. R., & Reis, P. (2017). Producción y difusión de vídeos digitales sobre contaminación ambiental. Estudio de caso: Activismo colectivo basado en la investiga-

- ción. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 215-226.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad* (No. HC59. L42 1973.) Fondo de cultura económica.
- Morón, H. & Daza, P. (2019). Con el agua: ¡mójate! Un proyecto de innovación docente y alfabetización científica. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 2-7. doi:10.32719/26312816.2019.2.1.1
- Morón, H. & Morón, M. C. (2017a). La evolución del concepto de patrimonio: Oportunidades para la enseñanza de las ciencias. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 33 Pp. 83-93. doi:10.7203/DCES.33.10814
- Morón, H. & Morón, M. C. (2017b). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14 (1), 244-257.
- Morón, H. (2012). *La educación patrimonial como herramienta para la contribución del plurilingüismo y pluriculturalidad: un contexto socio-cultural para la didáctica de la lengua española*. V Jornadas Didácticas del 29 de Junio en Manchester (UK, pp. 73-80). Instituto Cervantes de Manchester.
- Pérez, F., Serrano, L., & Uriel, E. (2018). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Pías, C. E. (2019). Aplicando flipped classroom para el aprendizaje basado en problemas (ABP) en secundaria. *Épsilon*, 103, 45-54.
- Pozuelos Estrada, F. J. (2000). El currículum integrado en el panorama educativo español. *En Clave Pedagógica* 2, 177-198.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Sobre nosotros*.
- Reis, P. (2014). Acción socio-política sobre cuestiones socio-científicas: reconstruyendo la formación docente y el currículo. *Uni-pluri/versidad*, 14(2), 16-26.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. doi:10.1002/tea.20009
- Sánchez, F. L. (2016). ABP como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico matemático en alumnos de educación secundaria. *Sophia*, (21), 209-224. doi:10.17163/soph.n21.2016.09
- Silva-Mauriello, S. V. (2018). *Aprendizaje Basado en Proyectos y Arduino en Tecnología de 4º ESO* (Trabajo Final de Máster). Universidad Internacional de la Rioja.
- Texeira, S. (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización Cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32, (2), 133-145. doi:10.4067/S0718-07052006000200008
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education*, 89(3), 357-377. doi:10.1002/sce.20048

Agradecimientos

A María Ángeles Sánchez Aguilar, por su implicación.

Anexo

Ejemplo de la entrevista en lengua inglesa y francesa

My experience abroad. The Interview

1. What is your name? And your surnames?
2. How old are you?
3. When were you born?
4. Where do you live?
5. Have you ever been abroad? Where?
6. Why did you go there?
7. What did you do there?
8. What language did you speak there?
9. Had you studied that language before?
10. According to you, what is the best way to learn a language?
11. Were you able to understand the local people?
12. Which were the most important difficulties you found when communicating to people?
13. Which were the most common words you used?
14. What were the most shocking situation you faced there?
15. Can you give us some examples of foreign words or experiences you can remember?

Mon expérience à l'étranger. L'interview

1. Quel est ton nom? Et tes noms de famille?
2. Quel âge as-tu?
3. Quelle est ta date de naissance? Quand es-tu né (e)?
4. Où habites-tu?
5. Es-tu déjà allé (e) à l'étranger? Où?
6. Pourquoi es-tu allé (e) là-bas?
7. Qu'est-ce qu'as-tu fait là-bas?
8. Quelle langue as-tu parlé là?
9. Avais-tu étudié cette langue auparavant (avant)?
10. D'après toi, quelle est la meilleure forme (façon) d'apprendre une langue?
11. Est-ce que tu pouvais comprendre les habitants (la population locale)?
12. Quelles sont les difficultés les plus importantes que tu as trouvées pour te communiquer avec les habitants (les gens)?
13. Quels sont les mots que tu as utilisés plus fréquemment?
14. Quelle a été la situation la plus chocante que tu as eue là-bas?
15. Peux-tu nous donner quelques exemples de mots ou d'expériences dont tu te souviens?