

ISSN: 2386-3919 - e-ISSN: 2386-3927
DOI: <https://doi.org/10.14201/et2019371123137>

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) EN LA FORMACIÓN METODOLÓGICA DEL PROFESORADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Project-Based Learning (PBL) in the methodological training of teachers of the Degree in Primary Education

María Pilar MOLINA TORRES¹
Universidad de Córdoba
pilar.molina@uco.es

Recibido: 10/02/2019; Aceptado: 20/04/2019; Publicado: 01/06/2019
Ref. Bibl. MARÍA PILAR MOLINA TORRES. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, 37, 1-2019, 123-137.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es conocer la opinión de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre los métodos de enseñanza que adquieren durante su formación universitaria. La metodología que se ha seguido nos ha permitido realizar un estudio descriptivo de las concepciones del alumnado a partir de la lectura de un texto sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y cuatro respuestas de carácter cualitativo, además de un cuestionario cuantitativo para analizar las metodologías y estrategias de trabajo que piensan que serían más adecuadas en su futura práctica docente. En cuanto a los resultados de la muestra (N = 162 estudiantes) señalan que desconocen los modelos didácticos a emplear en sus clases y la adquisición de herramientas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Como conclusión del estudio destacamos que el aprendizaje de del alumnado del Grado de Educación Primaria debe profesionalizarse, principalmente, desde su formación universitaria. Asimismo, este trabajo de investigación se integra en el proyecto de innovación e investigación educativa de la Universidad de Córdoba titulado «Construir

1. Profesora Ayudante Doctora de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Calle San Alberto Magno, s/n. 14071. Universidad de Córdoba (España).

la Historia desde las competencias educativas en Educación Primaria» (Cód. 2017-1-4012), y del que la firmante es coordinadora.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); ciencias sociales; enseñanza primaria; competencias profesionales; metodología de enseñanza.

SUMMARY: The objective of this research is to take knowledge the opinion of the students of the Degree in Primary Education about the teaching methods they acquire during their university education. The followed methodology has allowed us to make a descriptive study of the student's conceptions based on the reading of a text about Project Based Learning (PBL) and four qualitative answers, as well as a quantitative questionnaire to analyze the methodologies and strategies of work they think would be more appropriate in their future teaching practice. Regarding the results of the sample (N = 162 students), they point out that undergraduates do not know the didactic models to be used in their classes and the acquisition of tools for teaching Social Sciences. As conclusion of the study we emphasize that the learning of the students of the Degree of Primary Education must be professionalized, mainly, from their university education. Likewise, this research work is integrated into the innovation and educational research project of the University of Córdoba entitled «Building History from Educational Competencies in Primary Education» (Cod. 2017-1-4012), where the undersigned is a coordinator.

Key words: Project Based Learning (PBL); social sciences; primary education; professional skills; teaching methodology.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como docentes es indispensable preguntarse si incorporar metodologías activas a nuestra práctica diaria es uno de los objetivos principales que cualquier aula universitaria necesita para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello es la formación didáctica la que debe orientar las competencias profesionales del alumnado, para que sean capaces de reflexionar y ser críticos ante situaciones no previstas. De hecho, en muchos casos, es su aprendizaje profesional el que requiere de una formación universitaria orientada al dominio de las estrategias didácticas y los contenidos de las materias a impartir. Al hilo de estas perspectivas, merece la pena señalar que un amplio manejo de las estrategias educativas permite resolver problemáticas reales y un enfoque investigativo en la enseñanza del alumnado (Zabala y Arnau, 2014).

En este sentido, es una realidad que el alumnado de tercer curso del Grado de Educación Primaria ha adquirido a lo largo de su formación destrezas suficientes para trabajar en equipo y de manera cooperativa para propiciar que todos los compañeros tengan acceso a distintos recursos, lo que favorece la interacción educativa en el aula. Es por ello que la flexibilidad en un cambio metodológico real es lo que favorece la capacidad formativa de los futuros docentes de Educación Primaria.

Al diseñar un espacio formativo en la universidad se constituye un factor de referencia en las necesidades profesionales del alumnado del grado (Cano, 2005). Por otra parte, es conveniente señalar que en el aula los diferentes contextos de aprendizaje enriquecen las decisiones grupales, la adaptación de intereses diversos y la producción de los medios para alcanzar estrategias didácticas. Como bien indica López Torres (2015):

Nuestros estudiantes, que se preparan para ser maestros, llegan a conocer con bastante grado de profundidad las teorías que, desde hace más de tres décadas, fundamentan estas metodologías de enseñanza que convierten al alumno en protagonista del proceso y que a través de la investigación-acción fomentan el aprendizaje por descubrimiento (p. 28).

Es así como la formación del alumnado del Grado de Educación Primaria debe encaminarse en la búsqueda de habilidades, destrezas y conocimientos que garanticen en sus aplicaciones prácticas un progreso de las estrategias metodológicas (Della Porta y Keating, 2013). Esta incorporación de nuevos saberes debe ser aprovechada en los contextos en los que se desarrolla la experiencia de aprendizaje. De este modo, como afirmaban García-Valcárcel y Basilotta (2017): «Es necesario que el proyecto esté centrado en el estudiante, adaptado a sus necesidades e intereses, despierte su curiosidad y genere motivación intrínseca» (p. 115). Es más, son los intereses de los alumnos universitarios los que incentivan el área de Ciencias Sociales y su implementación en el aula, al ser una materia que comparte líneas temáticas con el estudio del espacio geográfico y del tiempo histórico (Palma, 2013; Delgado, 2015; Díaz, 2016).

Otro tema que nos atañe en esta investigación es la coordinación docente y si a la formación de los futuros docentes debemos añadir, en muchos casos, la falta de coordinación e interdisciplinariedad en las materias del citado grado como una posible propuesta de mejora. La realidad de las aulas y la mejora de la práctica educativa es conocida de primera mano por los docentes de Educación Primaria y Secundaria, mientras que los investigadores universitarios desconocen el interés práctico de las enseñanzas estudiadas, y con ello su contribución a mejorar la educación sin que exista ese profundo distanciamiento entre la práctica profesional y la investigación educativa (Murillo y Perines, 2017).

Los autores especifican que el objetivo principal de su estudio es determinar las percepciones que los docentes tienen de la investigación educativa. De hecho, afirman que sería interesante averiguar el grado de difusión de las investigaciones educativas en los centros escolares y el uso que el personal docente hace de estas en su vida profesional. Como se ha podido constatar en el trabajo existe una falta de difusión de las investigaciones en el entorno escolar. En esta línea, sería imprescindible enunciar unos interrogantes claros que sirvan de punto de partida (Bisquerra, 2004), mientras que, por otra parte, estos aspectos servirían de guía para orientar la investigación (Rancière, 2008). En cierto modo, es inevitable desarrollar una adecuada formación competencial para impulsar la investigación educativa en la formación del profesorado.

De esta manera, uno de los objetivos indispensables que tiene el docente es investigar para favorecer su práctica educativa. Así pues, es un hecho que el profesorado pueda investigar a partir de las problemáticas reales de su aula, beneficiándose de los escenarios que les brinda su profesión. Por este motivo, consideramos tan significativa su formación inicial y compartimos con Estepa (2009) su aportación cuando nos habla de «Investigaciones relacionadas con aspectos socioprofesionales, la formación inicial y permanente del profesorado, el pensamiento y la práctica del profesor y su desarrollo profesional» (p. 20). Asimismo, Miralles, Molina y Ortuño (2001) señalan que «Se precisa iniciar la investigación sobre el pensamiento del profesor y todo lo relacionado con su trabajo» (p. 163). Es aquí donde la formación por competencias nos aporta un planteamiento formativo más centrado en la experimentación con problemas basados en situaciones reales, y con un enfoque menos teórico (Moliner y Sánchez-Tarazaga, 2015). Se trata, en definitiva, de acometer un cambio en la metodología de enseñanza que centre el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto educativo que se extiende a lo largo de la vida (Navarro, González y Botella, 2015).

Si bien, el desarrollo profesional de un docente no sigue un esquema preestablecido ni lineal debiendo adaptar, modificar y planificar su método en función de la demanda los intereses de su alumnado. También debemos concebir la formación del profesorado en un contexto de responsabilidad profesional, atendiendo a la necesidad de establecer cambios en los ritmos de trabajo y considerar la innovación docente como un elemento imprescindible de nuestro proceso de formación (Nóvoa, 2009). De este modo, es necesario que aparezcan asociadas la innovación, la investigación y la formación. En este sentido, otro de los aspectos a destacar es la viabilidad del proyecto y los objetivos planteados para tal fin, ya que la acción experimental de los alumnos puede tropezar con la falta de organización y de análisis de la información por parte del docente.

De este modo, a la hora de ejecutar la presente propuesta de investigación, hemos tenido en cuenta los modelos didácticos que el alumnado universitario de Educación Primaria elegiría para sus clases y la autonomía que adquieren durante su formación para dar prioridad a las competencias educativas sobre los contenidos teóricos. Por ello, somos conscientes de las limitaciones que supone, bajo nuestro punto de vista, que los diferentes conceptos aplicados a las Ciencias Sociales y la necesidad de implementar proyectos multidisciplinares puedan ser un impedimento para motivarlos a aprender nuevos saberes y a comprometerse en un proyecto colaborativo. Al respecto, afirma Imbernón (2001): «Hoy día la enseñanza es un trabajo colectivo. Necesariamente colectivo. Aun podríamos decir más: la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo» (p. 63). En este sentido, Kolmos (2004) afirma que «El trabajo por proyectos se caracteriza por ser un trabajo que es fruto de la elaboración grupal» (p. 85). Es aquí donde la literatura científica nos aporta otras opiniones acerca del aprendizaje de las Ciencias Sociales. De este modo, buena parte de las aportaciones acerca del aprendizaje cooperativo resaltan que los grupos se benefician de ser heterogéneos; los grupos heterogéneos, en

general, crean un entorno diverso que generará una discusión más amplia y una resolución de problemas más efectiva (Clark y Baker, 2009).

Ciertamente, se pone de manifiesto la necesidad de establecer una estrecha colaboración entre el ámbito investigador y el práctico a la hora de abordar los métodos de enseñanza. Esta relación debe nacer de un proceso de negociación entre docentes e investigadores, ya que la investigación se debe entender como un proceso cíclico y en constante movimiento a las demandas educativas. Por esta razón, un último aspecto que da sentido a este trabajo son los objetivos de los futuros docentes en su ámbito profesional. Es inevitable conocer lo que realmente precisa el profesorado en la realidad escolar, para centrar los temas de investigación en esta dirección. En definitiva, queremos contribuir a vincular de una forma más significativa la actividad educativa con la realidad escolar.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Objetivos de la investigación*

El objetivo general del estudio persigue analizar las opiniones del alumnado de tercer curso de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales» del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, acerca de los métodos de enseñanza que aprenden durante su formación profesional en la universidad. Para concretar este objetivo se recogen los siguientes objetivos específicos: (1) familiarizar al alumnado con las metodologías activas implementadas en un aula de Educación Primaria; (2) identificar su interés con respecto a estos métodos de enseñanza, y (3) evaluar las dificultades académicas que tienen para utilizar estas técnicas en sus competencias profesionales como futuros docentes.

2.2. *Diseño*

Nuestro estudio adopta un planteamiento mixto al integrar una perspectiva cuantitativa y cualitativa, que se complementan para una mayor comprensión del objeto de la investigación. En este ámbito, y siguiendo a Barton, es complicado evaluar si la investigación cuantitativa y/o cualitativa son los métodos adecuados para aportar veracidad a los estudios basados en la docencia y la comprensión que los estudiantes tienen del aprendizaje. De hecho, el autor (2006) considera que:

Los que abogan por la investigación cualitativa, por otro lado, a veces describen los estudios cuantitativos como inherentemente conservadores y represivos. Igualmente, importante es que en muchos casos el profesorado, padres y madres e incluso estudiantes pueden querer que los investigadores e investigadoras recojan datos cuantitativos y no cualitativos (pp. 5-6).

Del mismo modo, y a través de los instrumentos empleados, hemos encauzado el estudio para saber si las estrategias de trabajo utilizadas son imprescindibles para

motivar los intereses de este alumnado en su fase de formación, y si adquieren unas habilidades sociales que puedan transmitir en un aula de Educación Primaria. A partir de aquí, la investigación se centra en elaborar una síntesis de las opiniones vertidas por los alumnos en cuanto a su formación inicial universitaria y las concepciones que tienen del uso de la metodología ABP.

2.3. *Participantes y muestra*

En el proyecto que se implementó durante el curso 2017/2018 participaron 162 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba con edades comprendidas entre los 22 y los 25 años. Para la consecución de los objetivos del proyecto, aprovechamos unos quince minutos de la hora y media de la sesión de prácticas de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria, para realizar el cuestionario de manera individual a los ciento sesenta y dos estudiantes, de los cuales 78 son hombres (48.1%) y 84 mujeres (51.9%), y sondear sus percepciones acerca de los diez ítems planteados. A continuación, analizaron el texto de Imaz (2015) acerca del Aprendizaje Basado en Proyectos y la utilidad de este método de trabajo. Asimismo, para la toma de datos a las cuatro respuestas abiertas dispusimos del resto de la sesión, una hora y cuarto, para que, en pequeños grupos de cuatro o cinco participantes de grupos de 51, 54 y 57 estudiantes, reflexionaran en relación con las ventajas y las desventajas de esta metodología, si es adecuada para un aula de Educación Primaria o si han tenido alguna experiencia de trabajo por proyectos durante su carrera universitaria. Como nos dicen García-Valcárcel y Basilotta (2017):

El ABP está estrechamente relacionado con el aprendizaje basado en problemas, sin embargo, no son idénticos. El primero pone el énfasis en el producto final y en las habilidades adquiridas durante el proceso, mientras que el segundo tiene como objetivo prioritario la búsqueda de soluciones a los problemas identificados (p. 115).

Se trata, en definitiva, como afirman López, Miralles, Prats y Gómez (2017), «Investigar en educación consiste en que ese nuevo conocimiento se ocupe de problemas de enseñanza y aprendizaje; y los resultados de la investigación generan nuevas preguntas que permiten seguir avanzando» (p. 14). En este sentido, cabe preguntarse si las experiencias pedagógicas que practican en el aula y la formación que adquieren en el Grado de Educación Primaria facilitan diferentes perspectivas que les ayudan, en cierto modo, para acometer la implementación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y materializar de alguna manera la comprensión de la realidad social con diversas concepciones reflexivas. En este contexto, entre las ventajas del ABP destaca la mayor motivación e implicación de los estudiantes, la mayor adquisición de conocimientos e integración de estos entre diferentes disciplinas, además del desarrollo de las competencias profesionales (Imaz, 2015).

2.4. Instrumentos de recogida y procedimiento de análisis de los datos

Por lo que respecta a la recogida de información hemos utilizado una perspectiva mixta, cuantitativa y cualitativa. El cuestionario que se ha diseñado de manera cuantitativa contempla diez preguntas cerradas y tres posibles respuestas: SÍ, NO, NS/NC (Tabla 1). La información recogida de los 162 cuestionarios da una respuesta globalizada al objeto de nuestro estudio, ya que aceptamos que el resultado pudiera ser diferente por múltiples factores entre los que destacaría su formación disciplinar. De hecho, y según nos dicen Wood y Smith (2017): «se selecciona a la muestra en función de unas determinadas características importantes para la investigación que puede que no represente a la población» (p. 90).

TABLA 1
 Cuestionario cuantitativo

CUESTIONARIO	SÍ	NO	NS/NC
1. ¿Crees que es necesaria una prueba inicial al comienzo de cada curso escolar para detectar las ideas previas de los alumnos?	90.74	6.17	3.09
2. ¿Trabajas las ideas previas del alumnado antes de comenzar a explicar un tema?	59.88	0.00	40.12
3. ¿Piensas que al crear un clima de aula motivador se favorece un desarrollo adecuado del aprendizaje escolar?	71.60	25.31	3.09
4. En la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿es necesario introducir, en cada tema, cambios de ritmo?	75.31	3.09	21.60
5. ¿La utilización de una variedad significativa de recursos didácticos puede ser una estrategia para hacer el aprendizaje más atractivo?	96.91	3.09	0.00
6. ¿Te parecen apropiadas las salidas fuera del aula para favorecer la adquisición de contenidos curriculares de Ciencias Sociales?	93.83	0.00	6.17
7. Desde tu experiencia docente: ¿piensas que para prestar atención a la diversidad en el aula es provechoso combinar el trabajo individual y el de grupo?	65.43	0.00	34.57
8. ¿Crees necesario que los alumnos tengan un pensamiento autónomo en su aprendizaje?	83.33	0.00	16.67
9. ¿Es beneficioso para que la enseñanza sea activa que el alumno pueda implicarse directamente en la formación de sus conocimientos?	40.74	9.26	50.00
10. ¿Consideras positivo que las experiencias didácticas puedan ser compartidas por el equipo docente para que la enseñanza sea interdisciplinar y más enriquecedora?	90.74	3.09	6.17

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las valoraciones de los estudiantes acerca de las metodologías activas como el ABP, el análisis cualitativo del fragmento de artículo de Imaz registró un amplio abanico de narrativas basadas en su propia experiencia profesional y en

una autoevaluación de sus intereses por mejorar su actividad formativa. El autor (2015) relata en su trabajo como sigue:

El aprendizaje por parte de los estudiantes de estas nuevas formas de trabajar requiere un esfuerzo que sólo da sus mejores frutos si existe una continuidad en el uso de estos métodos de trabajo. Al aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos u otras metodologías activas de aprendizaje activas, en unas pocas asignaturas aisladas en el marco de un plan de estudios donde siguen dominando metodologías más tradicionales como las centradas en el examen final, corremos el riesgo de dejar una escasa huella en la formación global del estudiante, y de crear las lógicas frustraciones de las primeras experiencias de trabajo en grupo, planificación de las tareas, etc. (p. 694).

Respecto a las cuatro preguntas de respuesta abierta son las siguientes:

1. Enumera tres características positivas y otras tres negativas del ABP.
2. ¿Piensas que el Trabajo por Proyectos es necesario en un aula de Educación Primaria? Justifica tu respuesta con un ejemplo práctico.
3. ¿Este método de enseñanza es positivo para el aprendizaje de los estudiantes del Grado de Primaria? Justifica tu respuesta.
4. ¿Has tenido alguna experiencia con el ABP durante los cursos anteriores en el grado? Si es así cuenta la experiencia (asignatura, curso), y si esta te ha resultado útil para tu formación.

Sin embargo, de todas las aportaciones recogidas, la norma general reflejó el análisis de sus experiencias didácticas en la universidad y el asesoramiento y la formación de los docentes en diferentes asignaturas de las didácticas específicas que no tenían relación directa con la Didáctica de las Ciencias Sociales, además de que la falta de formación en el trabajo por proyectos les creaba cierta desconfianza y dificultad para definir los objetivos que debían acometer durante todo el proceso. Del mismo modo, en la planificación y el diseño de sus prácticas tuvieron dificultades para gestionar la información y adquirir los conocimientos adecuados para comenzar a trabajar en el proyecto. Aspecto que nos indica, una vez más, la incertidumbre que les genera la organización de los proyectos educativos y no disponer de unos mecanismos adecuados dirigidos a alcanzar unos objetivos más concretos.

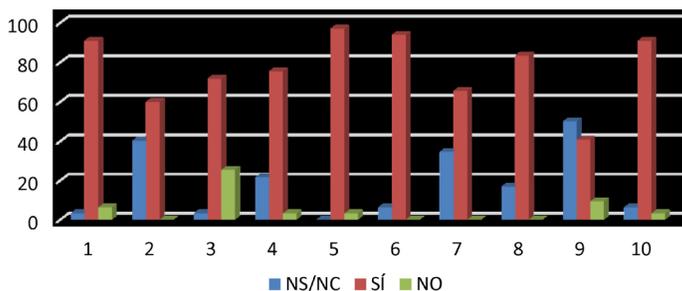
3. RESULTADOS

De los resultados de validación del cuestionario podemos interpretar que los porcentajes son heterogéneos en los diez ítems. Si bien, y a pesar de que la recogida de respuestas es cuantiosa, la línea de análisis no siguió una progresión continuada en cuanto a los resultados obtenidos. Como se observa en el Gráfico 1, en líneas generales, los porcentajes muestran una valoración positiva hacia el aprendizaje basado en proyectos por parte del alumnado universitario. Sin embargo, destacan las respuestas (2, 4, 7 y 9) en las que los estudiantes no saben o no contestan y que

se relacionan con el trabajo de las ideas previas de los alumnos antes de comenzar a explicar un tema (40.12%), la necesidad de introducir en cada tema cambios de ritmo (21.60%), para atender a la diversidad en el aula piensan que es provechoso combinar el trabajo individual y colectivo (34.57%) y sí consideran que es beneficioso que el alumno se implique directamente en la formación de sus conocimientos para que la enseñanza sea activa y participativa (50%). De estos resultados comprobamos que son conscientes de su falta de experiencia en un aula, aunque pensamos que no es falta de interés o de iniciativa, sino de su formación inicial y de sus experiencias didácticas, como demuestra el porcentaje de la respuesta 5 (0%), en la que no saben o no contestan si la utilización de una variedad de recursos didácticos podría ser una estrategia metodológica para hacer el aprendizaje más atractivo.

Por lo que respecta a los datos relacionados con la pregunta 3, la opción de respuesta negativa fue del 25.31%, mostrando un desacuerdo significativo sobre su opinión respecto a crear un clima de aula motivador para favorecer un adecuado desarrollo del aprendizaje escolar. Así pues, la valoración de esta cuestión puede ir encaminada nuevamente a su desconocimiento sobre los aspectos que el profesorado debe aprender para fomentar la motivación, y si para ello es necesario promover un cambio de metodología. Por otro lado, para esta misma opción los resultados de las preguntas 2, 6, 7 y 8, con un 0% cada una, muestran la dificultad de los estudiantes universitarios para contextualizar si antes de comenzar un tema trabajarían las ideas previas del alumnado y si las salidas didácticas favorecen la adquisición de contenidos de nuestra área de conocimiento. Más concretamente para las cuestiones 7 y 8, siguen dudando de que el trabajo individual y grupal sea provechoso para atender a la diversidad, a lo que añaden que las opiniones de los discentes de Primaria no son necesarias para que tengan un pensamiento autónomo en la construcción de su aprendizaje.

GRÁFICO 1
 Recuento de respuestas de la investigación
 Número de respuestas por cada cuestión



FUENTE: Elaboración propia.

Con respecto a la interpretación de las cuatro cuestiones relacionadas con la lectura del texto, es preciso señalar que los resultados analizados fueron parciales y muy concretos, debido principalmente al volumen de información que surge tras la reflexión de sus actividades prácticas y formativas. Para la primera cuestión, en la que se pedía enumerar tres características positivas y otras tres negativas del ABP, los estudiantes expresaban mayoritariamente que lo positivo para este método de trabajo es la alta motivación del alumnado, su papel activo y autónomo, el aprendizaje colaborativo, la atención a la diversidad, la interrelación de áreas, alcanzar todas las competencias educativas, el desarrollo de la creatividad, el fomento del aprendizaje significativo y la autoconfianza. A estas ventajas cabe añadir la valoración que los estudiantes hacen del trabajo en grupo, para compartir nuevas formas de enseñar y revisar los elementos curriculares. Afirmando que «el trabajo grupal y cooperativo es muy importante para que podamos formarnos como maestros y poder transmitir esas estrategias a nuestros alumnos» (E038).

Entre las limitaciones predominaron las centradas en el mayor esfuerzo del docente para estar al día en este tipo de metodologías, a lo que añadían como otro aspecto negativo las carencias en la formación pedagógica por parte del profesorado y la especialización de muchos de estos docentes que hacían predominar en sus clases un método expositivo. De hecho, referían: «En la universidad aprendemos más recursos y técnicas educativas en algunas asignaturas y en otras nada... así no podemos tener formación suficiente para impartir clase como maestros» (E088). También reseñaban la baja implicación por parte de las familias, la falta de coordinación y de apoyo por parte del equipo docente (E019), las dificultades para encajar este método en el currículum y evaluar el proceso educativo de los grupos, no solo los resultados (E127).

En cuanto a la segunda cuestión acerca de qué pensaban sobre el trabajo por proyectos y si es necesario en un aula de Educación Primaria, los resultados generales apuestan por la necesidad de desarrollar el ABP para que el alumnado de un aula de Primaria se sienta más involucrado, pero que al llevarlo a la práctica sería más difícil debido a que en ese tiempo hay que realizar más actividades y la programación del proyecto suele prolongarse con bastante frecuencia. Para justificar esta explicación uno de los alumnos alude al Proyecto «Los escribas» y asegura que: «al trabajar el tema de Egipto y la lectoescritura se puede aprovechar esta temática para integrar este aprendizaje activo en otras materias como matemáticas, geografía, plástica, etc.» (E118).

Por último, en relación con esta pregunta, apuntaron que este método de trabajo es básico para trabajar por competencias y relegar a un segundo plano el aprendizaje memorístico de los contenidos, favoreciendo la aplicación y la comprensión de los conocimientos de Ciencias Sociales. Para los alumnos: «las clases magistrales no nos ayudan para analizar la realidad de un aula, simplemente memorizamos para hacer un examen final y nada más» (E008 y E010). En definitiva, implementar la enseñanza en un marco diferente al de la metodología transmisiva (Vergara, 2016)

y atender a los avances de la Didáctica para enseñar la Historia (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Suárez, 2013).

Con respecto a la tercera cuestión, se pedía que contestaran si les parecía útil este método de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes del Grado de Educación Primaria. En muchos casos, se limitaron a contestar que el método era positivo, como habían citado anteriormente, y que permitía trabajar de manera globalizada (E066). Sin embargo, también consideraban que no era una dinámica provechosa para trabajarla de forma continua en el aula (E115). Otro sector pensaba que era positivo para conocer nuevas metodologías y tener un amplio abanico de recursos, y apostaba por ponerlo en práctica en las clases del grado para implementarlo posteriormente en su práctica como docentes (E034 y E038). Asimismo, exponen que es «una metodología innovadora y diferente a la que están acostumbrados en las clases magistrales de universidad» (E013) y, en consecuencia, piensan que si se forman adecuadamente podrán ayudar a conocer, estimular y dar respuesta a las inquietudes y demandas de la enseñanza actual (E012).

Al preguntarles por sus experiencias con el ABP durante los cursos anteriores al tercer curso, relatan la elaboración de proyectos integrados para trabajar las didácticas específicas: matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales (E123 y E137). Mientras que otros comentan que «fue muy útil la experiencia ya que diseñamos, desarrollamos y analizamos un proyecto de enseñanza y a partir de éste pudimos basar nuestras experiencias en posteriores diseños durante el Practicum» (E112 y E116). No obstante, en otros casos, las concepciones del alumnado se ceñían a la poca formación que habían recibido sobre el ABP y de forma muy teórica en sus estudios, para terminar, añadiendo que «no hemos tenido ninguna experiencia práctica de este método, porque como estudiantes de grado creemos que faltó coordinación docente y motivación por parte del profesorado universitario» (E023 y E044). Igualmente, es necesario puntualizar la falta de apoyos de las administraciones educativas para flexibilizar el currículum oficial y la excesiva carga lectiva centrada en contenidos excesivamente cerrados que limitan la oportunidad de trabajar por proyectos.

En resumen, con este estudio se pone de manifiesto la necesidad de establecer una estrecha colaboración entre la formación del profesorado universitario, además de que sus investigaciones estén actualizadas a las nuevas metodologías centradas en proponer problemáticas cercanas y basadas en sus propias experiencias docentes para con estas premisas formar a su alumnado. Por otra parte, también es preciso tomar como referencia otros aspectos, como planificar actividades y recursos de carácter innovador que incidan positivamente en los aprendizajes y, en definitiva, en el sistema de evaluación del alumnado (Rodríguez Miñambres *et al.*, 2018).

4. CONCLUSIONES

No cabe duda de que la formación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria depende, en gran parte, de las metodologías activas que los docentes

universitarios pongan en práctica en sus clases. Es un hecho que la formación inicial de los estudiantes es esencial para que su aprendizaje sea trasladado a un aula de Educación Primaria (Molina, 2018). Pese a ello, para lograr este reto, es necesaria una mejora en la enseñanza universitaria a través de una propuesta formativa centrada en la implementación del trabajo por proyectos en la universidad, y en consecuencia la formación del profesorado universitario en metodologías actualizadas (Mérida *et al.*, 2011). De esta manera, podemos considerar la formación del profesorado como una clave fundamental en el aprendizaje profesional de los estudiantes. Ahora bien, es necesario el aprendizaje por competencias por parte de los docentes, para que los estudiantes del grado aprendan y puedan transmitir el saber, el saber hacer y el saber ser a sus alumnos de Primaria. Este compromiso de formación de las dos partes fortalece que el proceso de enseñanza aprendizaje sea recíproco, además de favorecer el desarrollo profesional.

Por otro lado, al analizar las fases del estudio hemos observado de los resultados del cuestionario, un alto porcentaje de disposición de los estudiantes para llevar a sus aulas estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo y una metodología que fomente la participación. No obstante, y a pesar de que se consideran futuros docentes implicados en la realidad del contexto educativo, tienen cierta dificultad para responder a cuestiones tan destacadas como el trabajo de las ideas previas al comenzar un tema, si creen necesarios los cambios de ritmo en la explicación de los contenidos, si el trabajo individual y en grupo es beneficioso para integrar al alumnado y si la implicación directa de este es útil para la adquisición de los conocimientos. Del mismo modo, no están de acuerdo en que un clima de aula motivador favorezca el aprendizaje de los discentes, lo que nos lleva a pensar que, de sus esporádicas intervenciones en un aula, les resulte difícil mantener una actitud motivadora.

También hay que tener en cuenta que este enfoque metodológico debe venir acompañado de estrategias que favorezcan la búsqueda de soluciones a los problemas que se vivencian en el mundo real. Es a raíz de esta investigación de cariz social que se suscita la búsqueda de respuestas y se fomentan actitudes que promueven competencias ciudadanas. De esta manera, el aula universitaria se convierte en un espacio relevante para intercambiar propuestas y reflexiones acerca de los métodos didácticos que los formarán como docentes, además de adquirir el ABP como una alternativa metodológica (Rekalde y García, 2015). Es aquí donde las propuestas de mejora y su identidad como alumnos en proceso de aprendizaje, les hacen implicarse para encauzar sus prácticas profesionales.

Por último, cabe señalar que de nuestra investigación además de cumplir los objetivos propuestos, hemos concluido que las dificultades del alumnado para afrontar una metodología por proyectos residen no solamente en la falta de formación del docente universitario, sino en varios factores como es la prioridad que se le da a los contenidos frente a las competencias educativas. Asimismo, la formación inicial

sobre ABP recibida en la universidad no es la adecuada, a lo que debemos añadir sus limitaciones en la aplicación de la teoría a la práctica con las estrategias formativas que aprenden en la universidad y que no favorecen su carrera profesional. Entendemos, por tanto, que su formación universitaria no ahonda en los aspectos más relevantes de su futuro desempeño docente para que puedan tener una valoración propicia de las competencias necesarias y abordar, del mismo modo, los problemas prácticos reales (Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. C. (2006). Métodos de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas. En K. C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 1-9). Greenwich CT: Information Age.
- Bisquerra, R. (Ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Clark, J. y Baker, T. (2009). *Research that works: a practical approach to student collaborative work*. Wellington: Business Studies.
- Delgado, E. (2015). El paisaje en la formación de maestros, un recurso educativo de alto interés para la Educación Primaria. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 28, 117-138.
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.
- Díaz, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 29, 43-68 (Ejemplar dedicado a: Tiempos e historias en la Educación Primaria).
- Estepa Giménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Huelva: Universidad de Huelva.
- García-Valcárcel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 113-131. DOI: 10.6018/rie.35.1.246811.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 65-74. doi: 10.3916/C42-2014-06.
- Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.

- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 43 (11), 57-66.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 679-696. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96.
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López, P. Miralles, J. Prats (Dirs.) y C. Gómez (Coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona: Graó.
- López Torres, E. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 25-41.
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 7-11.
- Majó, F. y Baquero, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Revista de Investigación en la Escuela*, 73, 65-76.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio XXI*, 29 (1), 149-174.
- Molina, M. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la enseñanza de la Historia. En A. I. Ponce y J. Ortuño (Eds.). *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo* (pp. 127-138). Murcia: Universidad de Murcia.
- Moliner, O. y Sánchez-Tarazaga, L. (2015). PBL o Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia de coordinación y enseñanza auténtica en la universidad. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 81, 116-133.
- Murillo, F. y Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 81-99. doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800.
- Navarro, I., González, C. y Botella, P. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: Diferencias percibidas en la adquisición de competencias por el alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10 (1), 55-76.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350 (4), 203-218.
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-16.
- Prats, J. (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis.

- Rekalde, I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, 219-234.
- Rodríguez-Miñambres, P., Rico-Martínez, A., López de Sosoaga López de Robles, A. y Ugalde Gorostiza, A. I. (2018). Cómo evaluar una simulación de la metodología por proyectos a través del uso de rúbricas en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2), 43-63. doi: 10.6018/reifop.21.2.315011.
- Suárez, M. A. (2013). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93. doi: 10.7203/DCES.26.1932.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Wood, P. y Smith, J. (2017). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.