

Artículo de Investigación

Aprendizaje Basado en Proyectos y patrimonio local en el Grado de Educación Primaria: la creación de un campo de aprendizaje

Project-Based Learning and local heritage in Primary Education Degree: creating a learning environment

Begoña Serrano Arnáez: Universidad de Granada, España.

bserrano@ugr.es

Fecha de Recepción: 29/05/2024

Fecha de Aceptación: 02/10/2024

Fecha de Publicación: 21/02/2025

Cómo citar el artículo:

Serrano Arnáez, B. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos y patrimonio local en el Grado de Educación Primaria: la creación de un campo de aprendizaje [Project-Based Learning and local heritage in Primary Education Degree: creating a learning environment]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1589>

Resumen:

Introducción: La adhesión de universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha transformado las funciones docentes, enfocándose en un aprendizaje basado en competencias. En la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, se promueve el uso del patrimonio local para fomentar estas competencias. **Metodología:** Para implementar esta propuesta, se utilizó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con 114 alumnos, resultando en 32 proyectos desarrollados. **Resultados:** La evaluación de los proyectos se realizó mediante documentos escritos, fotomontajes y videocápsulas, utilizando una rúbrica consensuada para valorar la presentación y organización. Además, se aplicó un cuestionario anónimo en Google Forms para obtener sugerencias y percepciones de los estudiantes. **Discusión:** El análisis de los resultados permitió identificar aspectos críticos en la implementación del proyecto educativo y ofreció lecciones valiosas. Estas conclusiones incluyen recomendaciones para mejorar la práctica educativa, las políticas de enseñanza y orientar futuras investigaciones. **Conclusiones:** El estudio demuestra cómo el uso del patrimonio local y metodologías innovadoras como el ABP pueden enriquecer la formación de los estudiantes y optimizar la enseñanza en contextos educativos contemporáneos.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales; competencias; patrimonio local; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); proyecto educativo; evaluación formativa; rúbrica y recomendaciones.

Abstract:

Introduction: The integration of Spanish universities into the European Higher Education Area (EHEA) has transformed teaching roles, focusing on competency-based learning. In the subject of Social Sciences Didactics, the use of local heritage is promoted to enhance these competencies. **Methodology:** To implement this proposal, Project-Based Learning (PBL) was used with 114 students, resulting in 32 developed projects. **Results:** The evaluation of the projects was carried out through written documents, photomontages, and video capsules, using a consensus-based rubric to assess presentation and organization. Additionally, an anonymous questionnaire on Google Forms was used to gather suggestions and perceptions from students. **Discussion:** The analysis of the results allowed for the identification of critical aspects in the implementation of the educational project and provided valuable lessons. These conclusions include recommendations for improving educational practices, teaching policies, and guiding future research. **Conclusions:** The study demonstrates how the use of local heritage and innovative methodologies such as PBL can enrich student training and optimize teaching in contemporary educational contexts.

Keywords: Didactics of Social Sciences; competencias; local heritage; Project-Based Learning (PBL); educational project; formative assessment; rubric and recommendations.

1. Introducción

La adhesión de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha implicado un cambio en las funciones y responsabilidades del profesorado universitario en cuanto a su compromiso con la sociedad, los estudiantes y la profesión (Ibáñez-Martín, 2001). Las universidades han reemplazado los planes de estudio basados en el tiempo (Kelly y Columbus, 2016) por un enfoque en el aprendizaje centrado en el estudiante y un currículum basado en competencias (Echols *et al.*, 2018; Gargallo, 2017). Este cambio tiene como objetivo que los graduados adquieran habilidades, destrezas y conocimientos que puedan aplicar de manera práctica y mejoren las estrategias metodológicas (Della y Keating, 2013). Esto requiere que los profesores revisen su práctica docente y adopten metodologías de enseñanza más activas (Prieto *et al.*, 2006), especialmente en los programas relacionados con el ámbito educativo (Egido *et al.*, 2007).

La formación del alumnado del grado de Maestro/a en Educación Primaria tiene como principal objetivo preparar a profesionales especializados en la educación de niños de seis a doce años en el ámbito de la educación formal. Sin embargo, no es la única salida profesional que pueden desempeñar con esta formación. Los graduados pueden trabajar como maestros en centros penitenciarios y hospitalarios, en ONG y fundaciones, así como en academias y centros de educación permanente. También pueden desempeñarse como formadores y animadores en programas de formación continua, tanto presenciales como en línea, y en talleres de apoyo escolar (EmpleoUGR, 2023).

Las oportunidades profesionales para los graduados en Educación Primaria también incluyen actividades de ocio, tiempo libre y animación sociocultural. Pueden participar en servicios educativos de apoyo a la escuela, como museos, campamentos de verano y actividades extraescolares, así como en talleres de guiñol, teatro, deportes y juegos tradicionales. La educación ambiental y la planificación, diseño y realización de actividades lúdico-recreativas son otras áreas en las que pueden trabajar, incluyendo la animación en contextos asistenciales

como cárceles y hospitales. Además, pueden elaborar materiales didácticos para editoriales y centros educativos, desarrollar juegos educativos y trabajar como expertos en nuevas tecnologías de la enseñanza. La administración pública y diversas organizaciones privadas, como ONG y asociaciones de vecinos, también ofrecen plazas en estas áreas. Ante este amplio abanico de posibilidades, surge la pregunta de cuáles son las opciones que realmente se plantea nuestro alumnado y hacia qué salida profesional los preparamos los docentes (EmpleoUGR, 2023).

En el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, en la que contamos con 114 alumnos/as al inicio del curso escolar 2023/2024, se les aplicó un cuestionario con preguntas abiertas sobre por qué habían seleccionado esta carrera y en qué se veían trabajando en el futuro. En respuesta a la pregunta sobre en qué se veían trabajando en el futuro, la mayoría del alumnado, 104 estudiantes, contestaron que en la educación formal, es decir, en centros educativos de primaria públicos, concertados o privados. Diez de ellos/as respondieron que se veían trabajando en las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, principalmente en la policía local o nacional, y cursaban el grado por la puntuación complementaria.

Ante el desconocimiento de nuestro alumnado sobre otras posibles opciones de salidas profesionales relacionadas con el contenido de la asignatura, decidimos plantearles un trabajo que corresponde al 30% de la nota final. Este proyecto está encaminado a constatar el dominio de los contenidos teóricos y prácticos, basándonos en la organización y funcionamiento de los campos de aprendizaje. Estos campos son servicios educativos de investigación e innovación en el estudio del medio, la educación ambiental y la interpretación del patrimonio cultural. Se ofrecen a los centros y a la comunidad educativa en general para trabajar objetivos y contenidos del currículum que requieren un trabajo fuera del aula en un medio singular, contando con el personal, instalaciones y recursos adecuados. Estos campos se desarrollan principalmente en Cataluña (Francesch, 2013) y las Islas Baleares (Decreto 21/2023).

Unido a las características de los centros rurales de innovación educativa, cuya finalidad principal es realizar actividades que desarrollen y complementen la acción educativa llevada a cabo en los centros escolares, y facilitar la convivencia de los alumnos. Estos centros buscan potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a sus capacidades de socialización y convivencia, programando y realizando actividades de desarrollo curricular complementarias a las llevadas a cabo de manera habitual en sus escuelas de procedencia (Martínez, 2023), ubicados en las comunidades de Aragón, Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, y La Rioja (Sánchez, 2021, p. 86).

Partiendo de la dinámica de estos espacios, del contenido que se imparte en la asignatura y unido al entorno patrimonial que tiene el entorno en el que se ubica la Facultad de Ciencias de la Educación, el Campus de Cartuja, convierte este sitio en un recurso de primer orden (Serrano y Hernández, 2023), con un riquísimo paisaje cultural fruto de más de cinco milenios de presencia humana que han hecho de esta colina, la tercera colina histórica de la ciudad de Granada. En ella nos vamos a encontrar con tres espacios con la clasificación de Bien de Interés Cultural (BIC): el Real Monasterio de Cartuja también conocido como Monasterio de Nuestra Señora de la Asunción, el Alfar Romano de Cartuja y el Colegio Máximo, junto a otros edificios y estructuras documentadas a partir de las numerosas intervenciones arqueológicas que se han ido desarrollando desde los años sesenta del siglo XX, y que han permitido recuperar un rico patrimonio cultural, mueble e inmueble perteneciente a diferentes etapas históricas, convirtiendo este espacio en un yacimiento multifásico que nos permite hacer una lectura de la evolución histórica de esta zona periférica de la ciudad, desde la prehistoria a la edad contemporánea (García- Contreras y Moreno, 2017; Orfila y Bellido, 2017).

El objetivo principal que buscamos que nuestros alumnos alcancen es analizar y ampliar las perspectivas profesionales del alumnado del Grado en Educación Primaria, destacando la importancia de diversificar sus opciones laborales más allá de la educación formal y fomentar el conocimiento y aprovechamiento de recursos educativos patrimoniales locales, como el Campus de Cartuja en Granada. Para ello, buscamos utilizar el patrimonio cultural del Campus de Cartuja como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, pretendemos animar a los estudiantes a elaborar materiales didácticos innovadores mediante el diseño de propuestas educativas centradas en el patrimonio local para contextos de educación formal y no formal.

Es fundamental que los alumnos adquieran contenidos, competencias, habilidades y destrezas para utilizar las formas y lenguajes arqueológicos como instrumentos de conocimiento y expresión. Reconocemos que el método científico es esencial para desarrollar un pensamiento crítico y sostenible respecto a los recursos patrimoniales. Finalmente, la implementación de estos diseños permitirá fomentar la colaboración con estas entidades para enriquecer la formación y las experiencias profesionales del alumnado.

2. Metodología

Para abordar los aspectos que queremos trabajar con nuestro alumnado, es esencial seleccionar la metodología adecuada, lo cual depende de múltiples factores. Estos incluyen la concepción del docente sobre su labor, los objetivos de los contenidos que enseñamos, la visión sobre la materia que impartimos, el contexto en el que nos encontramos, el número de alumnos y los recursos disponibles, entre otros. Por tanto, la selección de la metodología es una decisión relevante (de la Calle, 2016). En este caso, viene también motivada por la importancia que tiene para nuestro alumnado, experimentar con las diferentes metodologías para que comprendan los fundamentos de esta ellas para que, posteriormente, puedan implementarlas en su desarrollo profesional (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

Hemos optado por la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Según Vergara (2016), existen seis formas mediante las cuales se puede plantear un proyecto con el alumnado: interés espontáneo del alumnado, suceso o acontecimiento, los días de..., encargo, acción provocada y propuesta comunitaria. En este caso, hemos optado por el ABP a partir de una acción provocada, considerando la situación del aula. Esto nos permitirá que el alumnado experimente una de las metodologías más empleadas y valoradas en los contextos de las aulas de primaria (Aguirregabiria y García-Olalla, 2020). Esta metodología, que tiene sus orígenes a finales del siglo XIX, está fundamentada en las ideas de Dewey y su teoría del "aprender haciendo", y en la acuñación del término actual por Kilpatrick (1918). El ABP permite otorgar al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la construcción del conocimiento a través de la investigación y la práctica guiada. El alumnado elabora un proyecto que será posteriormente evaluado (Fernández-Cabezas, 2017), fomentando la integración de la teoría y la práctica, el pensamiento crítico y la negociación entre los miembros del equipo para lograr un producto final.

El ABP fomenta el desarrollo de competencias clave, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Al organizar a los estudiantes en grupos para que desarrollen proyectos específicos, en este caso, la creación de un Campo de Aprendizaje en el Campus Universitario de Cartuja, se les brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto real y significativo. Esto no solo mejora su comprensión de los contenidos, sino que también los prepara para enfrentar desafíos profesionales futuros con mayor eficacia.

2.1. Contexto y participantes

La experiencia se desarrolla con un grupo de 114 estudiantes (66 mujeres y 47 hombres) de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Los participantes están matriculados en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, que es obligatoria en el plan de estudios del Grado en Educación Primaria. Esta asignatura se imparte durante el primer semestre y consta de 90 horas de docencia (9 créditos ECTS).

La asignatura está estructurada en ocho bloques que incluyen tanto contenido teórico como práctico. Estos bloques, aunque interdependientes, poseen cierta autonomía. Con una parte de contenido teórico y otro práctico, para el contenido práctico contamos con una hora y treinta minutos de clase a la semana, en estos seminarios el alumnado se desdobra en grupos de 25-30 alumnos, que a su vez se subdividen en grupos de 3-4 estudiantes, que llevarán a cabo la ejecución del proyecto a través del trabajo cooperativo. Esto nos permite desarrollar en mejores condiciones el papel de guía al alumnado para que construyan su propio conocimiento, asegurándose de que dicho aprendizaje no solo sea significativo sino también relevante y actuando como mediador facilitando las interacciones entre los estudiantes y promoviendo el desarrollo de diversas habilidades (Alarcón y Guerrero, 2018).

El proyecto que les planteamos tiene como fin llevar a la práctica gran parte del contenido teórico a través de la creación de un campo de aprendizaje (homogeneizar, hay veces que aparece en mayúscula y otras en minúscula) en el Campus de Cartuja, que integra todos los contenidos de la asignatura y está orientado al alumnado de Educación Primaria.

2.2. Diseño y desarrollo de la propuesta

Para contextualizar el proyecto, se informó al alumnado, durante la sesión de presentación de la asignatura, que desarrollarían un proyecto en torno al patrimonio local del Campus de Cartuja. Esta tarea se planteó siguiendo la guía docente oficial (G.D. UGR, 2023). Cada equipo debía elaborar un documento que recogiera la información necesaria para la elaboración y desarrollo del campo de aprendizaje, la creación de la información para informar al público consumidor, mediante la creación de un documento informativo, la creación de un perfil del proyecto en una red social y un fotomontaje o videocápsula en el que se plasmara por su parte el desarrollo de las actividades.

El documento debe incluir:

- Contextualización histórica del Campus: según la etapa seleccionada, debe incluir una guía sobre los espacios que posteriormente se emplearán para desarrollar el contenido del diseño de la visita guiada.
- Aspectos vinculados con el currículum educativo: en él se recogen todos los aspectos relacionados con la concreción curricular.
- Guía del diseño educativo: esta guía debe constar con actividades previas, durante y posteriores a la visita del Campus. Las premisas para el diseño de las actividades durante la estancia en el campo es que deben de partir de la materialidad documentada en el Campus de Cartuja y tienen que ser talleres didácticos donde el aprendizaje manipulativo y experiencial predominen en el diseño.
- Rúbrica de evaluación: el trabajo se completa con la creación de una rúbrica para evaluar el proyecto.

La elaboración de un documento informativo y el diseño de un perfil en una red social permiten sintetizar el contenido del proyecto desarrollado. Este material actúa como una

herramienta publicitaria para los centros escolares, facilitando la presentación del proyecto a la clase. Además, proporciona una plataforma accesible y atractiva para que el resto de los estudiantes puedan realizar una evaluación crítica del proyecto.

La creación de un fotomontaje o videocápsula sirve como herramienta para documentar la evidencia de la ejecución del diseño de las actividades por parte de los estudiantes del equipo. Esta práctica permite a los estudiantes experimentar y verificar si el diseño de las actividades propuestas es adecuado y funcional. Al recopilar y presentar esta evidencia, se facilita un análisis detallado del proceso y se asegura que el diseño de las actividades cumple con los objetivos educativos planteados, promoviendo así una comprensión más profunda y reflexiva de la eficacia de las estrategias implementadas.

Una vez presentado el trabajo, se permitió a los estudiantes seleccionar el tópico a desarrollar, mejorando así su implicación. En este caso, los temas fueron establecidos por nosotros en base a los contenidos de la asignatura, estos están relacionados con etapas de la historia y los espacios patrimoniales que se identifican en el Campus de Cartuja, entre los cuales los estudiantes eligieron el tema que desarrollarían.

Los siguientes pasos consistieron en elaborar el proyecto para desarrollar el proyecto. Los estudiantes disponían únicamente del índice de los componentes principales:

- Determinar la contextualización espacial y temporal del Campo de Aprendizaje.
- Definir los objetivos del proyecto.
- Delimitar los contenidos que sustentan el diseño del proyecto.
- Desarrollar la concreción curricular del proyecto, vinculándolo tanto con la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de primaria como con otras materias complementarias. Esto incluye objetivos, competencias clave, descriptores, competencias específicas y saberes básicos.
- Diseñar las actividades que se realizarán.
- Crear los criterios de evaluación.

En paralelo al desarrollo del trabajo por parte del alumnado, se llevó a cabo una formación complementaria que facilitará al alumnado la consecución de los objetivos del proyecto. Inicialmente, se buscó que los estudiantes adquirieran una base sólida de contenido, relacionándolo con el conocimiento y los datos documentados científicamente sobre la evolución histórica del Campus de Cartuja. Para ello, se comenzó con una visita guiada a los diferentes espacios del patrimonio del Campus de Cartuja (Bellido y Sánchez, 2020) (no se encuentra en la bibliografía). Esto permitió a los participantes conocer de primera mano los diversos espacios y monumentos, fomentando la participación activa en la recopilación de información. La formación se llevó a cabo en los espacios patrimoniales del campus, incluyendo el Museo Abierto de Cartuja y los sitios arqueológicos como el Alfar Romano de Cartuja, el exterior del Monasterio de Nuestra Señora de la Asunción y el Horno Moderno de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta fase se completó con la búsqueda de publicaciones científicas, evitando fuentes no oficiales como blogs o páginas web no verificadas. Se les mostró la página web de patrimonio de la UGR, que recoge todas las publicaciones sobre el campus, y se les enseñaron herramientas para buscar artículos científicos como Digibug, Dialnet, Academia.edu y Google Scholar. Esto les permitía el adquirir conocimiento y habilidades para ejecutar los tres primeros puntos del índice.

En el contexto de la adquisición de competencias orientadas al diseño de actividades, se ha implementado una variedad de estrategias para abordar las limitaciones de disponibilidad de los espacios y la falta de coincidencia de los horarios con la asignatura. Estas restricciones han

motivado la ejecución de diversas iniciativas que buscan facilitar una mayor participación estudiantil. Entre las acciones emprendidas se llevó a cabo: una salida al Museo de la Memoria de Andalucía, una visita al yacimiento arqueológico de Valencina de la Concepción, con la empresa Al Origen, y la participación, como voluntarios, en eventos organizados por la Unidad de Cultura Científica de la UGR, como la Noche de los Investigadores y la Semana de la Ciencia. Así mismo se realizaron en el aula simulaciones en las que le enseñábamos ejemplos de actividades como las que le solicitábamos, llegando a ejecutar dinámicas en las que ellos participan como si fueran alumnos de primaria.

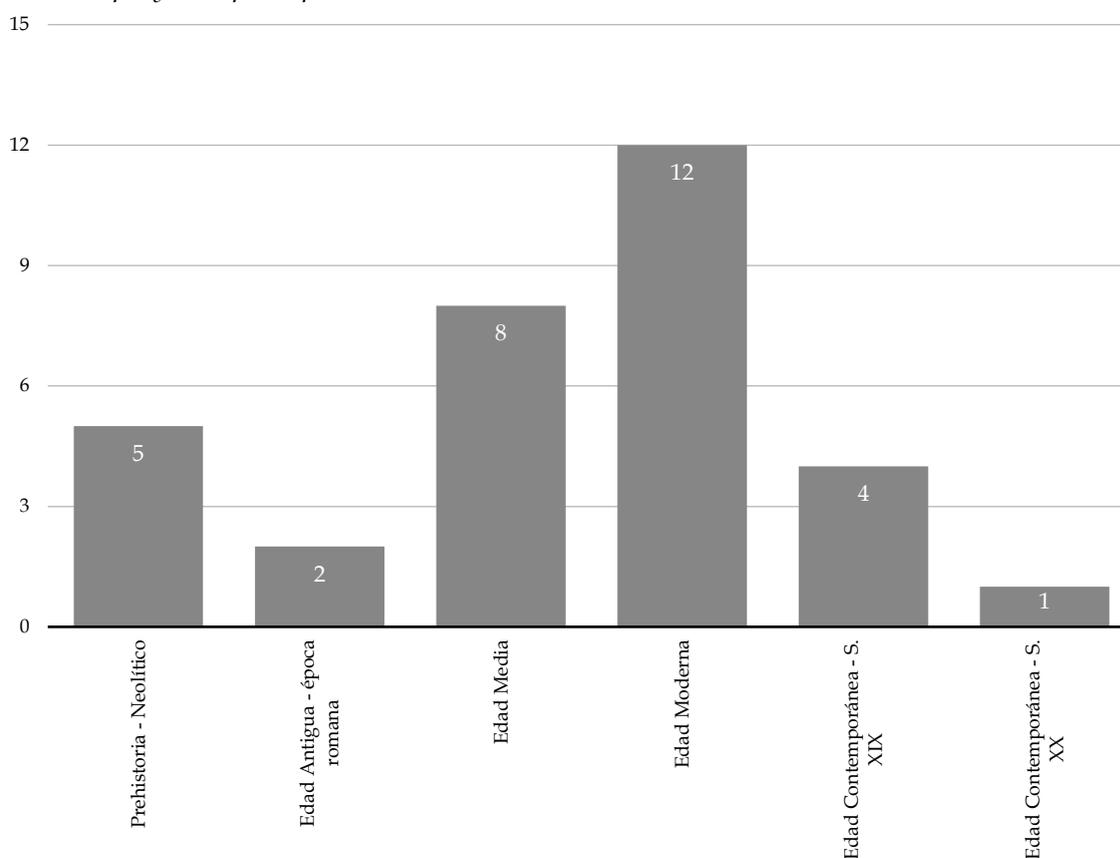
Finalmente, el proyecto concluyó con la evaluación del proyecto diseñado. El alumnado expuso su trabajo a partir de la documentación informativa y el perfil de la red social, mientras que el resto de los estudiantes evaluaron el proyecto utilizando una rúbrica desarrollada en conjunto por los estudiantes y nosotros.

3. Resultados

La experiencia desarrollada partía del diseño y desarrollo por parte del alumnado de un campo de aprendizaje a través de la metodología ABP a partir de tópicos relevantes para el conocimiento de la historia y el patrimonio local. Del total de las agrupaciones creadas por los alumnos para ejecutar el proyecto y respecto a la elección de los temas nos encontramos que diseñaron un total de 32 trabajos (figura 1)

Figura 1.

Gráfica de los proyectos por tópicos

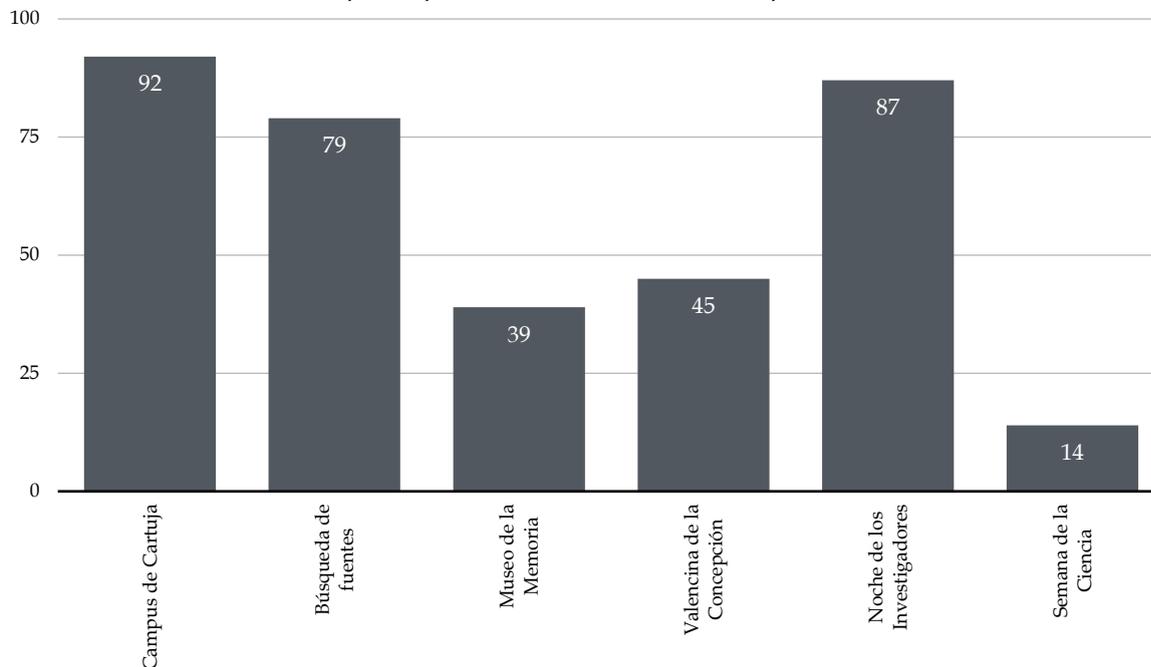


Fuente: Elaboración propia (2024)

Con respecto a la formación complementaria (figura 2) los resultados de participación fueron muy elevados para las relativas al conocimiento del Campus de Cartuja pero menores para las otras. (no se entiende el párrafo sin la figura)

Figura 2.

Gráfica con el número de alumnos participantes en las actividades complementarias



Fuente: Elaboración propia (2024)

Como docentes de la asignatura, evaluamos tanto el documento escrito como los fotomontajes o videocápsulas, considerando aspectos formales y de contenido. En cuanto a los aspectos formales (20%), los criterios utilizados incluyeron la identificación del grupo y de todos sus miembros, la adecuada elaboración del índice, la homogeneidad a nivel de formato (tipo de letra, tamaño, interlineado) y la inclusión de una bibliografía conforme a las normas APA 7ª edición. Además, se valoró el estilo de escritura, así como la corrección sintáctica y ortográfica. Esta evaluación exhaustiva asegura que los trabajos presentados no solo cumplan con los estándares académicos, sino que también reflejen el esfuerzo y la calidad del trabajo colaborativo de los estudiantes (tabla 1).

Para la evaluación del contenido (80%) de los proyectos, los criterios utilizados fueron (tabla 1):

- Introducción (5%), se valora la justificación de la importancia del proyecto, la adecuación de la de los objetivos del proyecto con relación al tópico seleccionado y la selección del curso de primaria para el que se va a diseñar el proyecto.
- Marco teórico (15%), se valora el desarrollo adecuado de los contenidos relacionados con la contextualización histórica de los elementos patrimoniales, utilizando bibliografía de carácter científico. Es fundamental que los estudiantes presten atención a este contenido, ya que se empleará posteriormente en el diseño de las actividades. Esta conexión garantiza que las actividades diseñadas sean informadas y respaldadas por una base teórica sólida, facilitando así una comprensión profunda y precisa de los elementos patrimoniales estudiados.

Tabla 1.
Indicadores y calificaciones de los proyectos

	Adecuación del formato (20 %)			Evaluación de los contenidos (80 %)							TOTAL	febrero
	Presentación 5%	Escritura y ortografía 7%	Bibliografía 8%	Introducción 5%	Marco teórico 15%	Concreción curricular 15%	Actividades previas 5%	Actividades durante 25%	Actividades posteriores 5%	Rúbrica 10%		
Convocatoria ordinaria												
Trabajo 1	0,5	0,5	0,8	0,5	1,5	0,7	0,5	1,8	0,5	1	8,3	
Trabajo 2	0,2	0,3	0,2	0	0	1	0,3	0,5	0,3	0,5	3,3	7,5
Trabajo 3	0,2	0,7	0,3	0,3	1	1	0,5	2,5	0,5	1	8	
Trabajo 4	0,2	0,5	0,6	0,3	1	1	0,4	1,25	0,4	0,7	6,35	
Trabajo 5	0,3	0,6	0,6	0,4	1	1	0,3	2,5	0,3	1	7,9	
Trabajo 6	0,2	0,3	0,5	0,2	0	1	0,3	0	0	0,7	3,2	6
Trabajo 7	0,5	0,7	0,5	0,3	0	1,3	0,5	2	0	0,8	6,6	
Trabajo 8	0,4	0,7	0,7	0,5	1	1,3	0,4	1,5	0,5	1	8	
Trabajo 9	0,5	0,7	0,7	0,5	0	1,2	0	0	0	1	4,6	8
Trabajo 10	0,3	0,7	0	0,1	0,5	1	0	0	0	0	2,6	5
Trabajo 11	0,5	0,7	0,8	0,5	1,5	1,5	0,5	2,5	0,5	1	10	
Trabajo 12	0,5	0,7	0,8	0,5	1,5	1,5	0,5	2	0,5	1	9,5	
Trabajo 13	0,2	0,7	0,4	0,2	0	0,75	0	0	0	1	3,25	7,5
Trabajo 14	0,5	0,7	0,8	0,5	1,5	1,5	0,5	2,5	0,5	1	10	
Trabajo 15	0,5	0,7	0,5	0,5	1,5	1	0,5	1,8	0,5	1	8,5	
Trabajo 16	0,3	0,6	0,6	0,4	1	1	0,4	2	0,4	0,8	7,5	
Trabajo 17	0,5	0,7	0,5	0,5	0	1	0	0	0	1	4,2	9
Trabajo 18	0,2	0,3	0,5	0,2	0	1	0,3	0	0	0,6	3,1	6
Trabajo 19	0,5	0,7	0,5	0,3	0,5	1	0,5	2	0,2	0,8	7	
Trabajo 20	0,3	0,5	0,6	0,5	1	1	0,4	1,8	0,4	0,5	7	
Trabajo 21	0,3	0,7	0,5	0,5	0	1	0	0	0	1	4	8
Trabajo 22	0,3	0,6	0,5	0,3	1	1,25	0,4	1,8	0,4	0,7	7,25	
Trabajo 23	0,3	0,5	0,6	0,3	1	1	0,4	1	0,4	0,5	6	
Trabajo 24	0,5	0,7	0,5	0,5	0	1,3	0	0	0	1	4,5	7,5
Trabajo 25	0,5	0,7	0,5	0,2	1	1,3	0,5	1	0	0,8	6,5	
Trabajo 26	0,5	0,5	0,8	0,4	1	1	0,4	1,7	0,4	0,8	7,5	
Trabajo 27	0,3	0,6	0	0,4	1	1	0	1	0	0,2	4,5	7
Trabajo 28	0,5	0,5	0,5	0,3	1	0,8	0,4	2	0,4	0,6	7	
Trabajo 29	0,5	0,7	0,8	0,2	0	1	0	0	0	0,8	4	8,5
Convocatoria extraordinaria												
Trabajo 30	0,3	0,5	0,6	0,3	1	0,7	0,4	1,3	0,4	0,5	6	
Trabajo 31	0,5	0,7	0,8	0,5	1,5	1,5	0,5	2,5	0,5	1	10	
Trabajo 32	0,3	0,7	0	0,4	1	1	0,2	1	0,2	0,2	5	
Recuperación convocatoria extraordinaria												
Trabajo 2	0,5	0,3	0,2	0,5	1	1	0,5	2	0,5	1	7,5	
Trabajo 6	0,2	0,3	0,5	0,2	1	1	0,3	1,5	0,3	0,7	6	
Trabajo 9	0,5	0,7	0,7	0,5	1	1,2	0,5	1,4	0,5	1	8	
Trabajo 10	0,3	0,7	0,3	0,1	0,5	1	0,4	1	0,4	0,3	5	
Trabajo 13	0,5	0,7	0,6	0,2	1	0,75	0,5	1,75	0,5	1	7,5	
Trabajo 17	0,5	0,7	0,5	0,5	1,5	1,2	0,5	2,1	0,5	1	9	
Trabajo 18	0,5	0,5	0,5	0,2	0,75	1	0,3	1,25	0,3	0,7	6	
Trabajo 21	0,3	0,7	0,5	0,5	1,25	1	0,5	1,75	0,5	1	8	
Trabajo 24	0,5	0,7	0,5	0,5	1	1,3	0,5	1	0,5	1	7,5	
Trabajo 27	0,5	0,6	0,8	0,4	1	1	0,5	1	0,5	0,7	7	
Trabajo 29	0,5	0,7	0,8	0,2	1,5	1	0,5	2	0,5	0,8	8,5	

Fuente: Elaboración propia (2024)

- Concreción curricular (15%), se valora una adecuada justificación del proyecto en base a la legislación vigente para la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para ello deben de mostrar capacidad de manejo de los documento legislativos relativos al Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.
- Las actividades se dividen en tres apartados, las previas y posteriores (5% respectivamente), deben diseñarse de tal forma que el docente que está en el aula con el grupo pueda ejecutarlas. Se valora la adecuación de los objetivos didácticos, la descripción y los materiales necesarios. Las actividades durante (25%) tienen una mayor puntuación, y para su valoración se emplea tanto el documento escrito como los fотомontajes o videocápsulas. Se tiene en consideración que el contenido esté relacionado con la temática, que el taller tenga un sentido a nivel de aprendizaje, la preeminencia de diseños basados en el aprendizaje manipulativo y el coste de los materiales a emplear.
- La rúbrica (10%), se valoran los aspectos seleccionados para la valoración adecuado del proyecto, así como el sometimiento de la rúbrica al trabajo por parte del alumnado de forma crítica y constructiva. De manera que lleven a cabo una reflexión sobre lo que la realización del proyecto les había supuesto como alumnos, las posibles dificultades sobre la puesta en marcha de este y las ventajas de realizarlo con el alumnado de Educación Primaria.

Los compañeros evaluaron el documento publicitario y la creación de un perfil en una red social (tabla 2), jugando el rol de docentes que quieren contratar los servicios del proyecto para su alumnado. La evaluación de esta parte del trabajo solo se llevó a cabo en aquellos que se presentaron en la convocatoria ordinaria.

Tabla 2.

	Tema 10%	Actividades 30%	Organización y accesibilidad 20%	Presentación visual 20%	Presentación oral 20%	TOTAL
Trabajo 1	0,96	2,91	1,82	1,94	1,99	9,62
Trabajo 2	0,95	2,28	1,76	1,93	1,98	8,9
Trabajo 3	1	2,92	1,98	1,97	2	9,87
Trabajo 4	0,98	2,94	1,96	1,89	1,97	9,74
Trabajo 5	0,94	2,67	1,95	1,87	1,98	9,41
Trabajo 6	0,93	2,01	1,87	1,98	1,99	8,78
Trabajo 7	0,91	2,69	1,93	1,91	1,98	9,42
Trabajo 8	0,99	2,98	1,97	1,96	2	9,9
Trabajo 9	0,98	2,73	1,91	1,98	1,99	9,59
Trabajo 10	0,87	2,67	1,85	1,82	1,95	9,16
Trabajo 11	0,99	2,99	1,96	1,97	1,98	9,89
Trabajo 12	0,99	2,96	1,95	1,98	1,97	9,85
Trabajo 13	0,97	2,87	1,93	1,96	1,96	9,69
Trabajo 14	1	3	1,99	1,9	2	9,89
Trabajo 15	0,99	2,99	1,98	1,91	1,99	9,86
Trabajo 16	0,94	2,95	1,89	1,92	1,98	9,68
Trabajo 17	0,96	2,79	1,97	1,82	1,98	9,52
Trabajo 18	0,98	2,89	1,93	1,96	1,96	9,72
Trabajo 19	0,98	2,92	1,84	1,98	2	9,72
Trabajo 20	0,97	2,96	1,91	1,98	1,97	9,79
Trabajo 21	0,92	2,84	1,93	1,89	1,89	9,47
Trabajo 22	0,98	2,98	1,98	1,99	2	9,93
Trabajo 23	0,91	2,89	1,93	1,94	1,99	9,66
Trabajo 24	0,96	2,85	1,96	1,97	1,98	9,72
Trabajo 25	0,99	2,91	1,95	1,98	1,97	9,8
Trabajo 26	0,97	2,93	1,97	1,99	1,98	9,84
Trabajo 27	0,98	2,88	1,95	1,97	1,99	9,77
Trabajo 28	1	2,96	1,97	1,98	2	9,91
Trabajo 29	0,95	2,83	1,93	1,97	1,98	9,66

Calificación media dada por los compañeros a los trabajos

Fuente: Elaboración propia (2024)

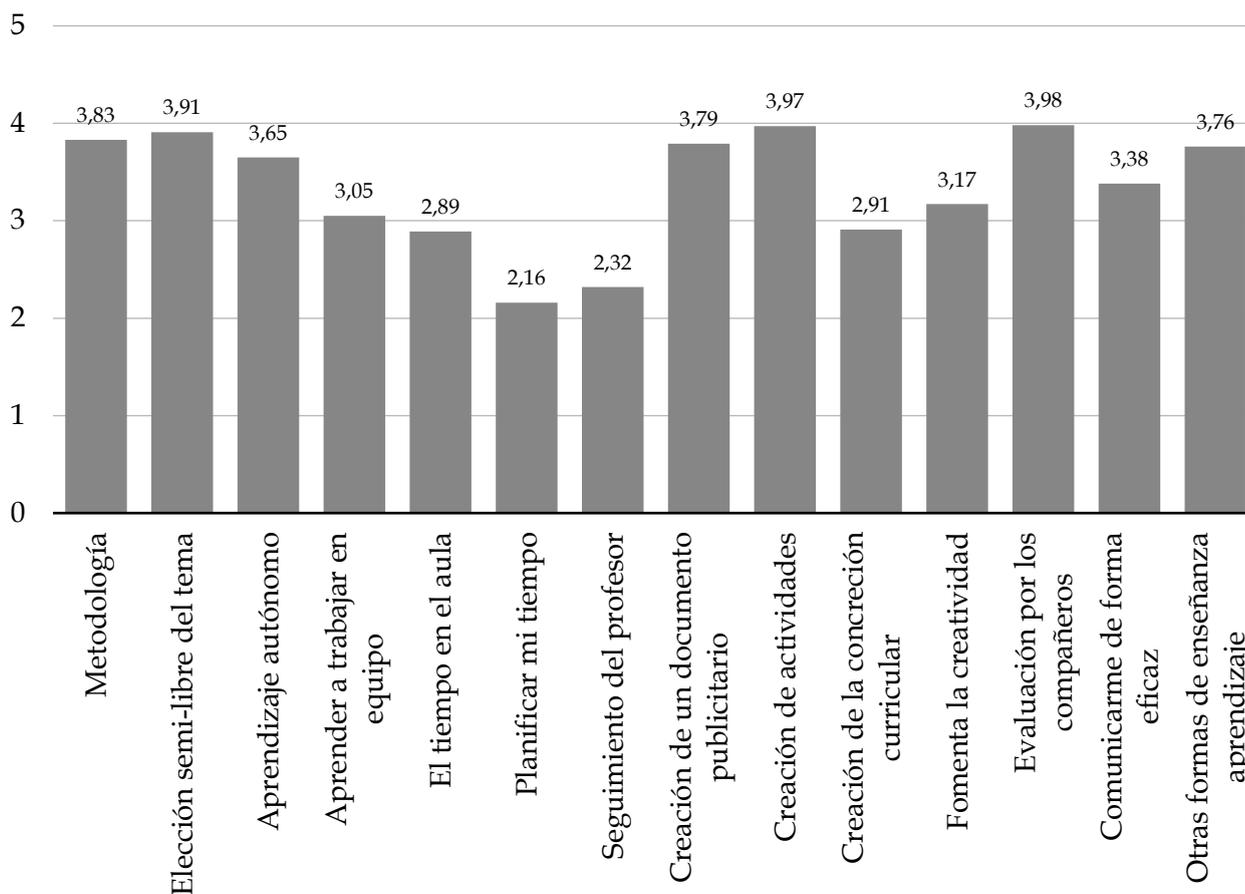
La rúbrica de evaluación se creó de forma consensuada entre el alumnado y el docente. Se valoró la presentación de la temática del campo de aprendizaje y de las actividades que iban a

desarrollar los alumnos; la organización y accesibilidad de la información relacionada con la ubicación, contacto, y acceso a información complementaria como la propuesta de actividades previas y posteriores, y la concreción curricular para que los docentes puedan justificar la actividad en el portal Séneca, sistema informático para la gestión académica diseñado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional para profesorado y centros docentes de la Junta de Andalucía. La presentación visual, los recursos visuales empleados facilitaban la lectura del documento; los elementos visuales eran atractivos, estaban relacionados con el tema y contribuían a la comprensión del contenido. La originalidad y creatividad se evaluaron mostrando creatividad tanto en la presentación visual como en la manera de comunicar la información. También se consideró la presentación oral y la actitud corporal a la hora de transmitir la información.

Finalmente creamos un cuestionario de carácter anónimo a través de la plataforma Google Forms con el objetivo de conocer las percepciones y vivencias del alumnado hacia el proyecto. Para ello se diseñaron una serie de preguntas con una parte cerrada, en la que se puntuaba siguiendo una escala Likert de 1 a 4 y otra abierta para los mismos ítems para que pudieran señalar los aspectos que a su juicio eran positivos en la actividad y sería aconsejable mantener y los que había que modificar de la actividad de elaboración del proyecto de cara a futuras ediciones.

Figura 3.

Resultado de los cuestionarios de evaluación de la propuesta por parte del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2024)

4. Discusión

4.1. La elección del tema

Respecto a la elección de los temas y su relación con las etapas de la historia y los espacios patrimoniales que se conservan, una vez que los estudiantes nos comunican el tema seleccionado, se les preguntan las causas que los han motivado. Las razones para la elección de una mayoría de temas de la Edad Moderna (12 de 32) se deben a que, entre los espacios patrimoniales que se conservan en el Campus de Cartuja, es del periodo del que más se conservan elementos visibles.

El siguiente tópico más seleccionado es la Edad Media (8 de 32); en este caso, la mayoría justifica su elección por la importancia y relevancia que tiene el patrimonio de este periodo en la ciudad de Granada. A continuación, sigue la elección del tema sobre la Prehistoria (5 de 32). En este caso, llama la atención al alumnado la presencia de restos humanos en el yacimiento y el hecho de que se trate de un asentamiento, lo que les lleva a pensar que de cara al diseño de las actividades tendrán más evidencias para fundamentar su trabajo.

Le sigue la selección de la Edad Contemporánea (4 de 32) y la presencia jesuita en la universidad, cuya causa de elección es la presencia de patrimonio inmueble que se conserva de este periodo. En penúltimo lugar, la elección de los trabajos relacionados con la Edad Antigua (2 de 32) y la Edad Contemporánea en el siglo XX (1 de 32). Estos temas se seleccionan debido al reto que representan para el grupo de alumnos, ya que los consideran más complejos de desarrollar por la cantidad de fuentes que existen sobre estos periodos, siendo los más tratados desde el ámbito científico.

4.2. Los resultados de la evaluación por parte del docente

En relación con los aspectos formales, la media de la puntuación es de 0,41 sobre 0,5. La pérdida de puntuación se debe principalmente a la falta de homogeneidad en la maquetación de los trabajos, incluyendo inconsistencias en el tipo de letra, tamaño, interlineado y justificación de párrafos. Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre las causas de estas inconsistencias, indican que suelen trabajar los apartados de forma individual y no realizan una revisión conjunta del texto. Otra causa común es la presencia de índices que no se corresponden con la organización interna del trabajo o que carecen de numeración de páginas. Incluso hemos detectado un caso en el que el trabajo no incluía la identificación del alumnado.

Con respecto a la escritura y ortografía, la media de la puntuación es de 0,62 sobre 0,7. La pérdida de puntuación se debe al uso de vocabulario inapropiado para el contexto y la temática del trabajo, así como a la falta de coherencia y conexión en la exposición del contenido, especialmente en el apartado del marco teórico. Al preguntar al alumnado si realizan una lectura activa del trabajo a medida que van finalizando apartados o al concluir el proyecto, muchos respondieron negativamente. Estos errores pueden atribuirse a la falta de esfuerzo en la revisión y desarrollo del trabajo.

En el apartado de bibliografía, la media de la puntuación es de 0,57 sobre 0,8, dos casos aparecen con un 0 en la calificación debido a que el apartado no se presentaba en el documento. La principal causa de esta pérdida de puntuación es el uso de pocas fuentes de carácter científico y una bibliografía limitada a dos obras de carácter general. Además, se detectaron errores en la aplicación de la normativa APA 7^a, a pesar de haberse realizado un seminario específico sobre esta normativa y haberse facilitado el recurso de la página web oficial para su uso en la elaboración del trabajo. El alumnado, al ser interrogado sobre la

citación y el uso de la norma APA 7^a, manifiesta que no entienden la importancia o necesidad de su uso. Esto revela un problema más profundo relacionado con la falta de competencias en cuanto a la importancia de la propiedad intelectual.

Siguiendo con el análisis de las calificaciones, entramos a continuación en la sección de contenidos, en el epígrafe introducción, que debe incluir la justificación y los objetivos, la media de la puntuación es de 0,37 sobre 0,5. Las causas de esta pérdida de puntuación se deben a la falta de adecuación de los objetivos con el tema en concreto. Los estudiantes tienden a redactar objetivos tan generales que podrían aplicarse a cualquier proyecto relacionado con la temática. Además, la justificación a menudo carece de peso argumental, lo cual se debe a la falta de pensamiento crítico al argumentar los motivos de su desarrollo.

En el análisis del marco teórico para el aprendizaje grupal de contenidos históricos y patrimoniales, se observa que las lecturas recomendadas presentan importantes deficiencias en su redacción y estructura, obteniendo una media de 1,06 sobre 1,5. Los proyectos que presentan un 0 en ese apartado se debe a el grupo ha seleccionado una etapa y a la hora de realizar el marco teórico ha plasmado los contenido de otra, la mayor confusión de los datos históricos se producen entre la Edad Media y la Edad Moderna. Los textos a menudo carecen de una coherencia narrativa y de un uso adecuado de referencias científicas, lo que contribuye a debilidades significativas en la competencia lectora del alumnado. Esta falta de claridad y rigor en los materiales no solo dificulta el desarrollo del pensamiento crítico frente a la información contradictoria, sino que también refleja una carencia en la habilidad de los estudiantes para argumentar y posicionarse adecuadamente en sus investigaciones. Además, la resistencia y quejas frecuentes de los estudiantes respecto a la obligatoriedad de las lecturas revelan una baja motivación hacia la lectura, un problema que se ha incrementado en los últimos años y que afecta negativamente la formación integral del alumnado. Este déficit en la competencia lectora es preocupante dado que incide directamente en la capacidad de los futuros ciudadanos para analizar, evaluar y contribuir de manera crítica a la sociedad. La persistente falta de interés en la lectura ha llevado a la modificación de ciertos criterios en los currículos educativos, subrayando la necesidad urgente de reformar los enfoques pedagógicos para fomentar una mayor motivación y competencia en la lectura.

En el análisis de las calificaciones obtenidas en el apartado de concreción curricular, se evidencia una brecha significativa en la familiaridad del alumnado con la normativa curricular para la educación primaria. Aunque la programación didáctica de la asignatura incluye un bloque específico sobre la enseñanza de las ciencias sociales, al indagar sobre su conocimiento, muchos estudiantes revelan que es la primera vez que se encuentran con esta normativa, a pesar de que el primer año de la carrera incluye la asignatura de Teoría y Práctica de la Enseñanza, cuyo temario debería cubrir estos contenidos. Esta falta de familiaridad se traduce en problemas evidentes en la selección y argumentación de los distintos aspectos relacionados con la concreción curricular, como los objetivos, competencias, descriptores, saberes básicos y criterios de evaluación. Este hallazgo destaca una deficiencia en la integración y aplicación práctica de la normativa curricular en el proceso formativo, lo cual podría impactar negativamente en la capacidad del alumnado para desarrollar y aplicar eficazmente las competencias necesarias para su futura labor como educadores. Lo que se evidencia en la media de la calificación obtenida en este apartado 1,08 sobre 1,5.

El análisis de las calificaciones en el apartado de actividades, tanto previas como posteriores, revela una consistencia en los errores cometidos, los cuales se replican de una sección a otra. La calificación media obtenida, de 0,44 sobre 0,5, en la formulación y desarrollo de estas actividades. La baja calificación se atribuye principalmente a errores en la definición de los objetivos didácticos y en la descripción del desarrollo de las actividades, lo que impide su

adecuada reproducción y aplicación. Estos errores reflejan una falta de precisión y coherencia en la planificación didáctica, destacando la necesidad de una revisión y mejora en la formulación de los objetivos y en la descripción de los procedimientos para garantizar una implementación efectiva y replicable de las actividades propuestas.

En el análisis de las actividades durante el curso, con una calificación media de 1,72 sobre 2,5, se observa que las mejores puntuaciones provienen de los proyectos de estudiantes que participaron en actividades voluntarias. Estas experiencias les permitieron adoptar el rol de un estudiante de primaria y obtener un aprendizaje más vivencial del contenido. Sin embargo, las calificaciones más bajas, algunas incluso de 0 en la convocatoria ordinaria, se deben a deficiencias en el diseño de las actividades, que, aunque cumplen con las pautas de un enfoque manipulativo y experiencial, presentan errores significativos en el contenido enseñado.

Un problema adicional se relaciona con la dificultad de los estudiantes para deconstruir las ideas preconcebidas que tienen sobre el diseño de actividades, las cuales están influenciadas por su experiencia como alumnos en la educación básica y superior. Muchos estudiantes llegan a la formación docente con concepciones arraigadas sobre cómo deben ser las actividades, basadas en su experiencia como receptores de enseñanza, y estas concepciones a menudo limitan su capacidad para diseñar actividades innovadoras y efectivas. Esta visión preconcebida puede llevar a una falta de flexibilidad y creatividad en el diseño de actividades, resultando en actividades que no cumplen con los objetivos educativos propuestos.

Además, se observa una carencia notable en la creación de una base de datos personal con ejemplos de actividades y recursos que podrían ser de gran utilidad en su futura práctica docente. Aunque la generación Z es altamente activa en redes sociales, la mayoría de los estudiantes no consulta los perfiles digitales de docentes activos que podrían ofrecerles ejemplos valiosos de metodologías y recursos. Esta falta de iniciativa para recopilar y utilizar ejemplos prácticos y recursos accesibles en línea subraya una desconexión entre el potencial aprovechamiento de las herramientas digitales y la práctica real en la formación docente, limitando así la efectividad en el desarrollo de actividades didácticas. Esta situación destaca la necesidad de promover un enfoque más crítico y adaptable en el diseño de actividades y en el uso de recursos educativos.

Finalmente, en el análisis del apartado de rúbrica, la calificación media obtenida es de 0,81 sobre 1, indicando un desempeño relativamente alto en esta área. No se han registrado problemas significativos en la elaboración de las rúbricas, lo que sugiere que el alumnado ya poseía una base sólida en este tema a partir de trabajos previos en otras asignaturas. En nuestra asignatura, el aprendizaje se fortaleció mediante la incorporación de recursos adicionales, como el banco de rúbricas del INTEF (2024), ejemplos de estudios sobre evaluaciones de proyectos, y el uso de herramientas digitales para la creación de rúbricas, como Corubrics y Rubistar. Esta integración de recursos y herramientas permitió al alumnado aplicar eficazmente sus conocimientos previos y mejorar su capacidad para diseñar y utilizar rúbricas en la evaluación de proyectos, reflejando así una adecuada adaptación y aplicación de estas prácticas en su formación.

4.3. Los resultados de la evaluación por parte del alumnado

En la evaluación entre compañeros de aspectos relacionados con el diseño de actividades, la temática, la presentación visual y oral, así como la organización y claridad de la información, el alumnado ha obtenido una media de 9,64 sobre 10, lo que inicialmente sugiere un alto nivel de satisfacción y calidad en estas áreas. Sin embargo, esta calificación elevada también pone de relieve ciertos problemas inherentes a la evaluación entre pares. En particular, la calificación

entre compañeros puede estar influenciada por la falta de madurez en los criterios de evaluación, ya que los estudiantes pueden carecer de la experiencia y el desarrollo crítico necesarios para emitir juicios completamente objetivos y fundamentados. Esta inmadurez puede resultar en evaluaciones menos rigurosas o en la tendencia a asignar calificaciones más generosas en lugar de críticas constructivas. Además, el proceso de evaluación entre compañeros puede verse afectado por relaciones interpersonales y dinámicas grupales, lo que podría sesgar los resultados y no reflejar fielmente el desempeño real. Estos problemas subrayan la importancia de proporcionar una formación más robusta en criterios de evaluación y en la práctica de la crítica constructiva para mejorar la precisión y la utilidad de las evaluaciones entre pares en el futuro.

4.4. El feedback del alumnado sobre el desarrollo del proyecto

La opinión de los estudiantes sobre el desarrollo del proyecto es fundamental para perfeccionar y optimizar su implementación en cursos futuros. Esta retroalimentación ofrece una perspectiva invaluable sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas, los obstáculos enfrentados durante el proyecto y la pertinencia de los contenidos y actividades propuestas. Al evaluar y considerar las opiniones y sugerencias de los estudiantes, hemos obtenido información crítica para el ajuste y la mejora continua del programa.

Los resultados cuantitativos indican que, en general, el alumnado estuvo bastante conforme con la ejecución y desarrollo del proyecto, destacando especialmente la metodología empleada para la realización del trabajo (3.83) y la elección semi-libre del tema (3.91). Estos hallazgos sugieren que la flexibilidad en la selección de temas y la estructura metodológica del proyecto son aspectos altamente valorados y efectivos en el contexto educativo.

En cuanto a las competencias individuales adquiridas durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes valoraron altamente su capacidad de trabajo autónomo (3.65) y su habilidad para comunicarse de forma eficaz (3.38). Sin embargo, los dos conceptos mejor valorados fueron el diseño de actividades (3.97) y la creación del documento publicitario (3.79). Esto indica que las actividades prácticas y creativas dentro del proyecto no solo son bien recibidas, sino que también son percibidas como herramientas clave para el desarrollo de habilidades relevantes.

La actitud positiva ante la evaluación entre iguales también fue un aspecto valorado, lo que sugiere un entorno colaborativo y constructivo entre los estudiantes. Este tipo de evaluación no solo fomenta la auto-reflexión, sino que también mejora la crítica constructiva y el aprendizaje entre pares.

No obstante, algunos puntos requieren ser reforzados para futuras implementaciones. Las respuestas cuantitativas y las explicaciones en las respuestas abiertas revelan que los estudiantes solicitan más tiempo de aula dedicado al proyecto. Aunque no estamos de acuerdo con esta solicitud debido a que ya se ha dedicado un tercio de las sesiones totales de la asignatura al proyecto, es importante considerar la percepción del alumnado sobre la gestión del tiempo. Muchos estudiantes, especialmente aquellos cuyos trabajos fueron suspendidos, reconocieron que el problema residía en una gestión ineficaz del tiempo y en una falta de implicación adecuada.

Otro aspecto que destaca es la demanda de un mayor seguimiento por parte del docente. Según los estudiantes, una supervisión más estrecha es necesaria para una mejor gestión del tiempo y para asegurar que se mantengan enfocados y comprometidos. Esta demanda refleja una necesidad de mayor orientación y apoyo continuo, lo cual es comprensible dado que en la formación básica y superior están acostumbrados a un control más riguroso.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar y analizar diversos aspectos críticos relacionados con la implementación de un proyecto educativo, ofreciendo valiosas lecciones para su mejora continua. A continuación, se sintetizan los hallazgos más importantes y se proponen recomendaciones específicas para la práctica educativa, políticas de enseñanza y futuras investigaciones, alineadas con los objetivos establecidos.

El principal objetivo de este proyecto fue analizar y ampliar las perspectivas profesionales del alumnado del Grado en Educación Primaria, destacando la importancia de diversificar sus opciones laborales más allá de la educación formal y fomentar el conocimiento y aprovechamiento de recursos educativos patrimoniales locales, como el Campus de Cartuja en Granada. Este objetivo se ha visto reflejado en la selección de temas por parte de los estudiantes, quienes mostraron preferencia por periodos históricos con mayor cantidad de elementos visibles y relevancia patrimonial en Granada. Para fomentar una mayor diversidad temática, se recomienda presentar casos prácticos y ejemplos que resalten la importancia de todas las épocas históricas.

En los resultados de la evaluación docente, se observaron deficiencias en aspectos formales, como la falta de homogeneidad en la maquetación y una revisión conjunta insuficiente. Para mejorar estos aspectos, es fundamental que los estudiantes realicen una revisión colectiva del documento final y aseguren la consistencia en todos los elementos formales del trabajo. Además, se recomienda establecer pautas claras y uniformes para la maquetación y organización de los trabajos desde el inicio. Estos cambios ayudarán a los estudiantes a adquirir competencias y habilidades necesarias para utilizar las formas y lenguajes arqueológicos como instrumentos de conocimiento y expresión.

En cuanto a la escritura y ortografía, se identificaron deficiencias en el uso adecuado del vocabulario y la coherencia en la exposición. Para mejorar en esta área, es crucial que los estudiantes adopten hábitos de lectura activa y revisión continua del texto. Además, se sugiere la implementación de talleres de escritura académica que aborden el uso adecuado del vocabulario y la coherencia en la exposición de contenidos. Estas mejoras son esenciales para desarrollar un pensamiento crítico y sostenible respecto a los recursos patrimoniales, en línea con el método científico.

Respecto a la bibliografía, se detectó el uso limitado de fuentes científicas y errores en la normativa APA. Para solucionar estas deficiencias, es crucial reforzar la enseñanza de la normativa APA y destacar la importancia de la propiedad intelectual en el ámbito académico. Se recomienda implementar sesiones prácticas adicionales y proporcionar ejemplos claros sobre la correcta aplicación de estas normas. Además, sería beneficioso integrar módulos que expliquen la relevancia del uso de fuentes científicas y la ética en la investigación académica. Estas medidas no solo mejorarían la calidad de las referencias bibliográficas en los trabajos, sino que también contribuirían a una mayor comprensión y respeto por la propiedad intelectual entre los estudiantes, fomentando así su capacidad para elaborar materiales didácticos innovadores.

En la sección de introducción y justificación, se encontró una falta de adecuación de los objetivos y justificaciones poco argumentadas. Para abordar estas deficiencias, es fundamental enfatizar la importancia de la formulación precisa de objetivos específicos y relevantes para el tema del proyecto. También es necesario fomentar el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes, proporcionando ejemplos claros y ejercicios prácticos que les ayuden a construir justificaciones sólidas y bien fundamentadas para sus proyectos. Integrar sesiones

de tutoría enfocadas en la redacción de objetivos y la elaboración de justificaciones podría mejorar significativamente este apartado. Asimismo, se recomienda el uso de rúbricas detalladas que orienten a los estudiantes en la redacción de introducciones más estructuradas y argumentativamente robustas, alineadas con los objetivos específicos de sus proyectos.

En la evaluación entre compañeros, los estudiantes mostraron un alto nivel de satisfacción, pero también se revelaron problemas de madurez en los criterios de evaluación. En particular, la calificación entre compañeros puede estar influenciada por la falta de experiencia y desarrollo crítico necesarios para emitir juicios completamente objetivos y fundamentados. Para mejorar la precisión y utilidad de las evaluaciones entre pares, es importante proporcionar una formación más robusta en criterios de evaluación y en la práctica de la crítica constructiva.

La retroalimentación estudiantil ha proporcionado información valiosa que permitirá ajustar y mejorar la implementación del proyecto en cursos futuros. Los estudiantes valoraron positivamente la metodología y la elección semi-libre del tema. Sin embargo, la gestión del tiempo y la necesidad de mayor seguimiento por parte del docente fueron señaladas como áreas de mejora. Para abordar estos aspectos, es necesario reevaluar la distribución del tiempo dedicado al proyecto y aumentar la supervisión y orientación docente para mejorar la gestión del tiempo y el enfoque del alumnado.

En conclusión, este estudio contribuye al avance del conocimiento en el campo educativo al proporcionar una comprensión más profunda de los desafíos y éxitos en la implementación de proyectos, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en la práctica educativa. Los hallazgos guiarán las futuras iteraciones del proyecto, asegurando una experiencia educativa más efectiva y satisfactoria para los estudiantes. Se recomienda implementar estrategias de enseñanza que promuevan la revisión colectiva, la lectura activa y la coherencia en la exposición de contenidos. También es importante desarrollar políticas institucionales que refuercen la enseñanza de la normativa APA, la ética en la investigación y la propiedad intelectual. Finalmente, se sugiere explorar métodos para mejorar la precisión y utilidad de la evaluación entre pares y desarrollar nuevas estrategias para la gestión del tiempo y la supervisión docente en proyectos educativos. La implementación de estos diseños permitirá fomentar la colaboración con entidades patrimoniales locales para enriquecer la formación y las experiencias profesionales del alumnado, diversificando sus opciones laborales y potenciando el uso de recursos educativos patrimoniales en contextos de educación formal y no formal.

Es fundamental para el seguimiento de los proyectos integrar sesiones de tutoría enfocadas en la redacción de objetivos y en la elaboración de justificaciones, ya que esto podría mejorar significativamente este aspecto. Asimismo, se recomienda el uso de rúbricas detalladas que guíen a los estudiantes en la redacción de introducciones más estructuradas y argumentativamente robustas, alineadas con los objetivos específicos de sus proyectos.

En conclusión, la retroalimentación estudiantil ha proporcionado información valiosa que permitirá ajustar y mejorar la implementación del proyecto en cursos futuros. Mientras que los aspectos metodológicos y la flexibilidad temática son puntos fuertes, la gestión del tiempo y la supervisión docente requieren atención adicional. Estos hallazgos guiarán las futuras iteraciones del proyecto para asegurar una experiencia educativa más efectiva y satisfactoria para los estudiantes.

6. Referencias

- Aguirregabiria Barturen, J. y García Olalla, A. M^a. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 38(2), 5-24. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717>
- Alarcón Orozco, E. y Reguero González, M. J. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(2), 63-75. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i2.1576>
- Argente del Castillo Sánchez, F. J., Bonilla Martos, A. L., Contreras García, J., Fernández Paradas, A. R. y Serrano Arnáez, B. (2023). Guía docente de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada. <https://bit.ly/46pJSid>
- Decreto 101/2023. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 9 de mayo de 2023. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, No. 90, pp. 8470/1 - 26. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/2>
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). Enfoques y metodologías en las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Akal.
- Echols, D. G., Neely, P. W. y Dusick, D. (2018). Understanding faculty training in competencybased curriculum development. The Journal of Competency-Based Education, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1162>
- Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., de la Herran, A., de Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquiza, D., Murillo, F.J., Pérez, M. y Rodríguez, R.M. (2007). El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: Posibilidades y limitaciones. Educación y Futuro, 16, 85-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296446>
- EmpleoUGR. (5 de julio de 2024). Grado en Educación Primaria. <https://empleo.ugr.es/salidasprofesionales/grados/grado-en-educacion-primaria/>
- Fernández-Cabezas, M^a. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 2(1), 269-278. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939>
- Francesch Subirana, J. (2013). Los servicios educativos en Cataluña: una propuesta de red colaborativa. Revista de Orientación Educativa AOSMA, 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4219688>
- García Contreras Ruiz, G. y Moreno Pérez, A. S. (2017). La secuencia histórica del campus universitario de Cartuja (Granada) a la luz de las actuaciones arqueológicas realizadas entre 2013 y 2015. Antiquitas, 29, 163-182. <https://bit.ly/3StU9Ea>
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

- Gargallo, B. (2017). Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación. Tirant Humanidades.
- Ibañez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista española de pedagogía*, 59(220), 441-466. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23697>
- Kelly, A. P. y Columbus, R. (2016). Innovate and evaluate. Expanding the research base for competency-based education. American Enterprise Institute.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: the use of the purposeful act in the educative process. Teachers College, Columbia University.
- Martínez Benito, R. (2023). Sánchez-Martín, Antonio (2021). Los Centros Rurales de Innovación Educativa en España (1983-2020). Estudio sobre el CRIE de Zamora. Universidad de Salamanca. Director de la Tesis: Dr. Galo Sánchez Sánchez. Fecha de defensa: 29 de octubre de 2021. *Aula*, 29, 370-372. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/31627>
- Orden de 30 de mayo de 2023. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, No. 104, pp. 9731/1-208. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/39>
- Orfila Pons, M. y Bellido Gant, M. L. (2018). Crónica de un paisaje. Descubriendo el Campus de Cartuja. Universidad de Granada.
- Prieto, A., Barbarroja, J., Reyes, E. L., Montserrat, J., Díaz, D., Villaroel, M. y Álvarez-Mon, M. (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula Abierta*, 87, 171-194. https://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar_en_la_Universidad/pdf/13_ABP.pdf
- Sánchez-Martín, A. (2021). Los Centros Rurales de Innovación Educativa en España (1983-2020). Estudio sobre el CRIE de Zamora [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/149449>
- Serrano Arnáez, B. y Hernández Ríos, M^a L. (2023). El patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja como recurso para la Educación Patrimonial en contextos formales y no formales. En P. Miralles Sánchez, Raquel Sánchez Ibañez y Juan Ramón Moreno Vera (Coords.). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 395-405). Ediciones Octaedro. <https://bit.ly/3AdOLi6>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

AUTOR/ES:

Begoña Serrano Arnáez:

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada.

Desde 2021, me desempeño como profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, en calidad de Profesora Ayudante Doctora. Mi carrera investigadora está marcada por una producción significativa, con más de 70 contribuciones en revistas especializadas y capítulos de libros. He presentado alrededor de 65 trabajos en congresos nacionales e internacionales y he participado activamente en comités científicos y técnicos. He estado involucrada en 17 proyectos de I+D+i financiados competitivamente y en 21 contratos y convenios, de los cuales he dirigido 15. Actualmente, soy investigadora principal de un proyecto financiado por los fondos FEDER, lo que subraya mi compromiso continuo con la investigación y la innovación en el ámbito académico.

bserrano@ugr.es

Índice H: 4

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6414-7683>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=A-sgNCcAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Begona-Serrano-Arnaez>

Academia.edu: <https://ugr.academia.edu/Bego%C3%B1aSerranoArn%C3%A1ez>