



Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio

A study of a teacher and her role in an interdisciplinary project on heritage

Joan Callarisa Mas

Universitat de Vic

Email: joan.callarisa@uvic.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-3247>

Neus González-Monfort

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: neus.gonzalez@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>

Antoni Santisteban Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: antoni.santisteban@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>

Resumen

Este artículo surge a partir de la investigación llevada a cabo con el análisis y el seguimiento durante el curso 2015-2016 a una maestra en una escuela de Cataluña, donde trabajaba a partir de un proyecto interdisciplinar realizado con los alumnos de sexto de primaria cuyo elemento principal era un monasterio benedictino próximo a la localidad. En el artículo observamos dos objetivos analizados en la investigación. Por un lado, un doble objetivo de cómo una maestra de largo recorrido académico motivaba a sus alumnos para el trabajo de un proyecto interdisciplinar y que influencias tuvo en su formación inicial para llegar a esta metodología de trabajo. El otro elemento es como era este proyecto interdisciplinar relacionado con un elemento patrimonial y que incluya todas las áreas curriculares. El artículo sitúa el marco teórico de cómo un docente puede llegar a ser un profesional reflexivo y un intelectual transformador, además de la importancia del trabajo a partir de los proyectos interdisciplinares como un elemento central como el patrimonio. Una vez situado el contexto de la escuela y elemento patrimonial se expone la metodología utilizada en la investigación a partir de los instrumentos utilizados, desgranado los datos que se pudieron obtener de estos

instrumentos y la triangulación realizada. Por último, en las conclusiones se exponen los resultados obtenidos de los dos objetivos que se desarrollan este artículo, el relacionado con la maestra y el del proyecto interdisciplinar.

Palabras clave: proyectos; interdisciplinar; relación maestra-alumnado; formación del profesorado; estudio del patrimonio.

Abstract

This article arises from the research of the analysis and follow-up during the 2015-2016 academic year to a teacher in a school in Catalonia where she worked from a Interdisciplinary project carried out with the sixth grade students whose main element was a Benedictine monastery near the town. In this article we observe two objectives analyzed in the research. On the one hand, a double objective of how a teacher with a long academic career motivated her students to work on an interdisciplinary project and what influences she had in her initial training to arrive at this work methodology. The other element is how this interdisciplinary project related to a heritage element was and that includes all curricular areas. The article situates the theoretical framework of how a teacher can become a reflective professional and a transforming intellectual, in addition to the importance of work based on interdisciplinary projects as a central element such as heritage. Once the context of the school and heritage element is located, the methodology used in the investigation is exposed from the instruments used, detailing the data that could be obtained from these instruments and the triangulation carried out. Finally, the conclusions show the results obtained from the two objectives that this article develops, the one related to the teacher and the interdisciplinary project.

Keywords: project method; interdisciplinary approach; teacher-pupil relation; teacher education; heritage.

1. Introducción

Este artículo surge de una investigación sobre el análisis y seguimiento de una maestra en una escuela de Cataluña durante el curso 2015-2016, que trabajaba a partir de un proyecto interdisciplinar de estudio del patrimonio, realizado con el alumnado de sexto de primaria, cuyo elemento principal era un monasterio benedictino próximo a la localidad. En este proyecto se incluían todas las áreas curriculares y las diferentes competencias. Nuestro interés era poder observar a la maestra durante su trabajo con proyectos interdisciplinares.

El seguimiento de la maestra se hizo para observar cómo trabajaba, motivaba o despertaba el interés en los alumnos por el proyecto y, a su vez, comprobar si esta maestra era una *intelectual transformadora* como define Giroux (1990). Por otro lado, se pretendía observar el desarrollo de un proyecto interdisciplinar (VVVA, 2016), dónde se incluyen todas las áreas de conocimiento en un curso como es el de sexto de primaria dónde se pasan las pruebas competenciales, que se hacen a final de curso antes que los alumnos accedan a secundaria¹.

Una cuestión para plantear era ver cómo esta maestra podía combinar la motivación del alumnado, a partir de este proyecto, con los intereses de las pruebas competenciales, saber cómo los alumnos percibían esta metodología de trabajo y comprender cómo una maestra, con más de

¹ En esta escuela sólo hay educación infantil y primaria y los alumnos se van a otra localidad cercana a cursar los estudios de secundaria o bachiller.

treinta años de experiencia, preferiría esta metodología sin libros y a partir de la interacción con su alumnado, en lugar de una metodología más tradicional cómo pudiera ser un libro de texto.

-Los objetivos de la investigación que se abordarán en este artículo son:

-Indagar en el trabajo diario de la maestra y cómo preparaba y motivaba a su alumnado.

-Descubrir las principales influencias que tuvo en su formación y en la construcción de su perfil profesional.

-Comprender el desarrollo del proyecto interdisciplinar sobre el patrimonio y cómo atendía a las diversas áreas curriculares.

2. Marco teórico

En el desarrollo profesional de los docentes y en la mejora de la educación juega un papel fundamental la práctica reflexiva. Pero nuestro sistema educativo no atiende demasiado a esta necesidad. Giroux (1990) ya nos comenta que para conseguir este propósito se necesita modificar el papel que se le otorga al profesorado.

«Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo» (p. 176).

Otro autor que apuesta por este cambio y por enriquecer las relaciones entre alumnos y docentes es Schön (1998: 298): «Los profesores pueden descubrir que resulta emocionante, e incluso liberador, el hecho de convertir su propia enseñanza en una cuestión de exploración mutua». Freire (2000) nos alerta de la importancia de formar docentes que no sean dóciles receptores y sean críticos con los conocimientos a enseñar. González Amorena (2008), en una investigación sobre los profesores y profesoras de historia, defiende la importancia de docentes que no sean solo intermediarios que leen el currículum, a la vez que considera al profesorado clave en la transformación educativa.

El docente debe procurar siempre la mejora constante de la enseñanza y de los aprendizajes de su alumnado, enseñar y aprender forman parte del mismo proceso (Carrera, 2010). En la misma línea, Bruer (1997) insiste en la necesidad del desarrollo profesional docente y de sus capacidades para crear los contextos que ayuden al alumnado a adquirir una autonomía progresiva en sus aprendizajes.

Para conseguir transformar la enseñanza es muy importante que los propios docentes indaguen en sus ideas y en el proceso de toma de decisiones. Perrenoud (2004), nos recuerda la importancia de la reflexión sobre la práctica en la tarea docente, identificando los saberes o las tradiciones científicas que se han adoptado y que se hacen realidad en el acto de enseñar, a partir de una mirada crítica. El análisis de lo que sucede en sus clases, de las interacciones, la comunicación o el conocimiento que se comparte, dará las claves para producir cambios.

Como afirma Pagès en diferentes trabajos (1997, 2011, 2016) es muy importante conocer las creencias o representaciones de los docentes para poder analizarlas y mejorarlas. Las representaciones que el profesorado ha construido durante su carrera académica tendrán su

reflejo en el aula, por lo cual se hace imprescindible conocerlas, analizarlas y valorar las posibilidades de cambio por el propio docente. Para Goodman i Adler (1985) el hecho de conocer las creencias que tienen los docentes debe ayudar a mejorar sus capacidades profesionales y, a la vez, como señala Angell (1998), ayudar a desarrollar iniciativas y superar obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque es evidente la importancia de la reflexión sobre la práctica del profesorado y el conocimiento de sus representaciones sociales, no existen suficientes trabajos que nos permitan profundizar en estos aspectos. Como afirma Villalón (2014) se hacen más investigaciones sobre los futuros docentes o en los primeros años de docencia, pero este tipo de estudios pocas veces tienen continuidad en investigaciones con docentes que ya llevan años ejerciendo la profesión:

«Una gran mayoría de investigaciones han indagado sobre el pensamiento del futuro profesorado, mientras que los estudios del profesorado en servicio son escasos. Con respecto a estos últimos hemos encontrado que la investigación se ha centrado en el análisis de los docentes en sus primeros años de servicio» (p. 32).

En el contexto actual existe una demanda de innovación en la educación formal, por parte del profesorado y de las familias. Dicha innovación ha llevado a reivindicar el trabajo por proyectos y todo tipo de propuestas interdisciplinares. Esta metodología tiene sus orígenes en Dewey, Kilpatrick en los años 20 del siglo XX o más adelante con Stenhouse en los años 70 de este mismo siglo (Hernández, 2002, De la Calle 2016). En esta línea, algunos autores abogan por los proyectos de investigación del alumnado, basados en una revisión del aprendizaje por descubrimiento (Pozuelos, 2007). Detrás de estas ideas existe siempre el propósito de superar el uso reproductivo del libro de texto y, a la vez, conseguir una cierta transdisciplinariedad.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) ofrece muchas posibilidades para desarrollar un trabajo diferente en el aula (Cambil i Romero, 2017), ya que fomenta que el alumnado se plantee preguntas y a conectar la vida escolar con la realidad del mundo, produciendo un conocimiento útil para la vida cotidiana de los niños y niñas, y que los hace protagonistas del estudio de la sociedad. Esta es una de las claves del éxito en este tipo de metodologías en los centros escolares (Lenz, Wells & Kingston, 2015).

Una de las áreas que se ha situado en el centro de muchos de estos proyectos ha sido las ciencias sociales, debido a que ofrece problemas sociales o temas controvertidos que pueden enfocarse desde las diversas áreas de conocimiento. Como nos comenta De la Calle (2016): "... el ABP se posiciona como un instrumento pedagógico relevante porque da sentido a la enseñanza de las ciencias sociales en los currículos de todos los niveles" (p.9). Una de estas temáticas que pueden trabajarse de forma interdisciplinar es el estudio del patrimonio, ya que puede ser abordado desde diferentes perspectivas o enfoques, lenguajes e interpretaciones: temporal, espacial, contexto natural y social, arquitectura, literatura, etc.

Juanola, Calbó i Vallès (2006) corroboran que el patrimonio se puede trabajar de forma interdisciplinaria o por proyectos, ya que puede integrar diferentes contenidos. González-Monfort y Pagès (2005) afirman que el patrimonio nos permite integrar muchos conocimientos muy diversos. García (2014) describe como en América Latina cada vez más se observa esta vinculación entre patrimonio y interdisciplinariedad:

“En América Latina algunos autores visualizan la EP como un área interdisciplinar donde se generan mecanismos de aprendizaje social y de responsabilidad individual frente al legado cultural. Es así como la Educación Patrimonial se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios. Los bienes culturales permiten la integración de diferentes conocimientos que pretenden algo más que un estudio del pasado... (p. 6).”

El estudio del patrimonio, además, nos permite relacionar estos proyectos al medio social y natural, a la reflexión sobre la identidad y, a la vez, plantear un diálogo entre lo local y lo global.

3. Contextualización de la investigación

Este estudio se hizo en la escuela Mossèn Cinto (Verdaguer) se denomina como el poeta romántico del siglo XIX, nacido en la localidad de Folgueroles. Desde el año 2010 es una escuela de dos líneas, desde parvulario de tres años hasta sexto de primaria. Es una escuela que potencia trabajar por proyectos, trabajos de investigación (VVAA, 2010) o materiales creados por los propios maestros. En la etapa de ciclo superior desde los años 80 (1986) en cada curso se ha hecho un pequeño proyecto de investigación de recuperación histórica, relacionado con el entorno próximo.

Desde hace varios años han decidido introducir proyectos en los diferentes cursos de primaria. También se ha procurado que el pueblo donde vive el alumnado pudiera ser un medio donde se desarrollaran muchos de estos proyectos, como un acto de integración y de respeto al patrimonio. En el proyecto del curso 2015-16 el eje central era el monasterio benedictino de Sant Pere de Casserres, de gran valor artístico y situado en un entorno natural de gran belleza (Figura 1).

Figura 1

Imagen del desfiladero y del monasterio de Sant Pere de Casserres



Fuente: Antoni Anguera. Arxiu Comarcal d'Osona (ACO)

El monasterio se ubica en la comarca de Osona (Barcelona), dentro del término municipal de Les Masies de Roda, ubicado en un desfiladero con el pantano de Sau a los pies del recinto. Las primeras referencias que encontramos donde se ubica este monasterio es una iglesia existente en el siglo IX. Hay una leyenda que liga su origen a uno de los hijos de los vizcondes de Osona y Cardona. Las obras de construcción del monasterio se iniciaron en el año 1006 y la comunidad

benedictina se instaló allí en el 1015. A partir del siglo XIV entró en decadencia y en 1572 por orden de Felipe II de Castilla se secularizó. Los bienes pasaron a los jesuitas de Barcelona hasta 1767. Años más tarde fue vendido a unos particulares que ya no se preocuparon de los edificios ni del culto religioso. El abandono del lugar ocasionó graves desperfectos que hicieron que en el siglo XX la nave principal de la iglesia se derrumbara (Pladevall, 2004). En 1991 fue adquirido por el Consejo Comarcal de Osona, quien se encargó de su restauración. Se abrió al público a partir de 2002 y en la actualidad se realizan una gran diversidad de actividades.

La maestra objeto del estudio de caso de esta investigación había participado en la elaboración de unos materiales educativos para trabajar la Edad Media y la vida en el monasterio de Sant Pere de Casserres (Consell Comarcal d'Osona, 2015). Se trata de un material abierto para que todos los maestros y maestras puedan adaptar acceder para trabajar diferentes áreas de conocimiento, como pueden ser la historia, la geografía o las matemáticas, entre otras. La maestra investigada partió de estos materiales que ella misma había ayudado a construir como propuesta didáctica. Los elementos que se trabajaron por parte de la maestra se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Áreas y contenidos trabajados en el proyecto

Área	Elementos trabajados
Conocimiento del medio social y cultural	Ubicación de las comarcas y del monasterio, el Pantano de Sau, la lectura de mapas topográficos y corvas de nivel, como era la Edad Media y la sociedad feudal, estructura y funcionamiento de la orden benedictina
Conocimiento del medio natural	Recogida de materiales y análisis en el aula como diseccionar egagrópilas, mirar la tipología de los árboles y las rocas del entorno del monasterio o la observación de los colores del paisaje
Música	Se hizo una comparativa entre la música actual y el canto gregoriano
Matemáticas	Se hicieron cálculos del desnivel entre el inicio de sendero hasta el monasterio, de las altitudes en una gráfica, la recogida de datos climáticos, la observación de figuras planas, con volumen, buscaron el perímetro del monasterio, hicieron un eje cronológico per situar la época de la Edad Media
Educación física	Hicieron el desplazamiento caminando desde el sendero hasta la entrada del monasterio.
Digital	Los alumnos hicieron fotografías, se trabajó con páginas webs como Eduwiki, hicieron presentaciones en power point y prezi, prepararon materiales relacionados con la realidad aumentada (RA).
Artística y cultural	Recogieron hojas caídas de los árboles que más adelante en el aula convirtieron en puntos de libros. Se hicieron letras capitulares para ver como escribían los monjes sus libros y se trabajó con pergaminos
Lenguaje	Trabajaron todos los conceptos nuevos que iban apareciendo ya fueran en catalán, castellano o inglés. También se leyeron diferentes textos relacionados con el monasterio que informaban de las estancias de los monjes, las leyendas de la zona o el trabajo realizado en la vida monástica, y que servían para mejorar su capacidad y comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia

La metodología de trabajo en el aula por parte de la maestra se basaba en la participación y la interacción entre iguales. Intentaba evitar las clases magistrales y favorecer la progresiva autonomía del alumnado. A partir de preguntas, pequeñas actividades, debates o la búsqueda de información pretendía conseguir que el alumnado tuviera interés y ganas de aprender con el proyecto. Su actitud, además, era de una persona que también quería aprender y compartir, y mantenía una interacción constante con su alumnado.

El funcionamiento de la clase se organizaba a partir de grupos cooperativos de trabajo (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Eran grupos de cuatro miembros, con alguna excepción de tres y todos los miembros tenían sus roles definidos con claridad. Estos grupos se fueron cambiando a cada trimestre, para conseguir que entre los alumnos no se establecieran dinámicas negativas y que aprendieran a adaptarse a diferentes maneras de trabajar.

La dinámica de los grupos era muy autónoma y, a partir de pequeñas actividades que ella comentaba al inicio de la sesión, cada grupo se activaba y trabajaba para conseguir sus objetivos, que estaban muy bien definidos. Después se compartían y se ponían en común las conclusiones por parte de cada grupo para el resto de la clase (Figura 2).

Figura 2

Alumnos de sexto de primaria trabajando de forma autónoma



Fuente: Elaboración propia

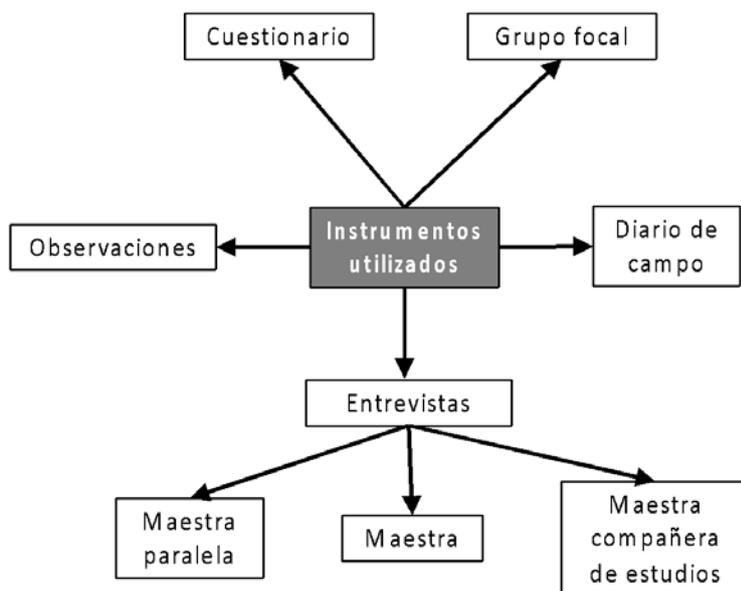
La maestra, en su papel de moderadora, iba haciendo participar a todo el alumnado de forma bastante equitativa, tejiendo poco a poco un discurso que iba dibujando un objetivo general como síntesis de todo el trabajo realizado por los grupos. A partir de aquí, volvían a surgir dudas, cuestiones o interrogantes que la maestra volvía a plantear a su alumnado, como un nuevo descubrimiento que volver a hacer de forma autónoma. Esto provocaba que muchos niños y niñas, fuera del horario escolar, siguieran buscando información y volvieran a la clase para explicarlo a sus compañeros y compañeras.

4. Metodología del estudio

La investigación se realizó usando diferentes instrumentos que aportaran datos variados y distinta naturaleza, para asegurar la fiabilidad del estudio. Esta investigación es un estudio de caso que, como comentan Latorre, Del Rincón i Arnal (1998), es una técnica para obtener información en profundidad con diversos recursos, entre los más comunes: la observación, la documentación o las entrevistas. En la Figura 3 se detallan los instrumentos de investigación utilizados.

Figura 3

Instrumentos utilizados en la investigación



Fuente: Elaboración propia

Las diferentes fuentes nos permiten poder obtener el máximo de datos contrastables, para poder triangular los resultados obtenidos y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Para este artículo se pretende analizar cómo trabajaba la maestra y cuáles eran sus motivaciones personales, para emprender este tipo de trabajo como proyecto interdisciplinar. En este caso, analizaremos los resultados obtenidos de las entrevistas, el diario de campo y las observaciones de clase, que fueron grabadas en audio. En todo caso, los cuestionarios que contestaron los alumnos y el grupo de discusión son complementarios para comprender la actitud y desarrollo de la maestra en los proyectos. Es evidente que estos instrumentos tuvieron influencia en las preguntas que se plantearon a la maestra en las entrevistas, pero debido a los límites del artículo no se van a describir específicamente.

Esta investigación se realizó durante todo un curso académico desde septiembre de 2015 hasta junio de 2016. Durante todo el curso se hizo un seguimiento del proyecto y observaciones uno o dos días a la semana. En la escuela dedicaban específicamente un par de mañanas para trabajar este proyecto. Esto no quiere decir que las otras sesiones no se tratarán aspectos relacionados con dicho proyecto. La maestra semanalmente informaba y aportaba datos de las actividades relacionadas con el proyecto, que se hubieran hecho fuera del horario indicado.

La maestra es el centro de la investigación, por lo que las diferentes entrevistas que se le hicieron guiaron todo el proceso de indagación, aparte de las conversaciones informales que se tuvieron en momentos como el recreo o entre clases. Para empezar, se hizo una primera entrevista antes de iniciar el proyecto, pocos días antes de iniciarse el curso, con el objetivo de comprobar cómo la maestra intentaba dar forma a sus ideas para el curso, para el proyecto y qué intenciones tenía sobre los aprendizajes del alumnado. Se trataba también de saber por qué iniciaba este tipo de proyectos globales y no utilizaba los libros de texto.

La segunda entrevista se realizó durante el segundo trimestre, una vez pasadas las vacaciones de Navidad, para valorar el desarrollo del proyecto y analizar de forma crítica qué se debía modificar, qué aspectos habían sido inesperados o se habían cambiado sobre la marcha y cómo ajustaba las previsiones a partir de los resultados hasta el momento. Se observó cómo la maestra fue muy crítica con su trabajo, algo que se repetiría constantemente, además de hacer una radiografía muy detallada de lo que había sucedido en cada una de las sesiones, sobre lo mejor, lo peor, lo sorprendente y lo inesperado. Estas cuestiones se contrastaron con el diario de campo de la investigación, realizado también a partir de las observaciones, dónde se apuntaban todas las ideas y sensaciones surgidas durante la sesión.

La última entrevista fue a final del curso, en junio, cuando ya no estaban los alumnos, para realizar una valoración general sobre el desarrollo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta última entrevista la maestra explicó todas sus sensaciones durante el curso, todos los aspectos que consideraba positivos y los negativos. Algunos coincidían con nuestro diario de campo. Algunos de los aspectos negativos fueron valorados como metas que no se habían alcanzado y, a la vez, la maestra hacía una proyección de cómo mejorarlos para el siguiente curso, no se trataba de un lamento, sino de un proceso constante de superación, innovación y mejora.

Las percepciones de la maestra podían ser contrastadas con nuestro propio diario de campo, pero también con otras entrevistas que se realizaron a la maestra paralela compañera del mismo curso, una maestra más joven y con menos experiencia, pero que podía ofrecer una visión diferente del trabajo realizado. En este caso se le hicieron dos entrevistas, una a medio curso antes de Semana Santa y otra al final en septiembre. En estas entrevistas se le preguntó por las coincidencias y diferencias en la percepción del proyecto interdisciplinar, y por los aspectos metodológicos. Se trataba de contrastar sus ideas, sus percepciones, sus sensaciones en el desarrollo del proyecto. Las dos entrevistas fueron muy útiles para poder comparar las visiones de dos maestras de generaciones diferentes, aunque coincidía en muchos aspectos con su compañera. En todo caso, sus críticas se centraron en aspectos de la evaluación del proyecto, dónde expresaba sus dudas y sus deseos de modificar algunos instrumentos utilizados durante el curso.

Dentro del conjunto de entrevistas, también se entrevistó a una compañera de estudios de la maestra, que continuaba en contacto con esta, aunque nunca habían trabajado juntas, pero mantenía una amistad a lo largo de los años. Compartir la profesión les había permitido compartir también sus experiencias de enseñanza y sus trabajos en sus respectivas escuelas. Esta entrevista fue muy útil para poder reconstruir la historia de vida de la maestra investigada. Gracias a sus comentarios pudimos averiguar que la metodología del trabajo a partir de proyectos era la última

estación a la que había llegado la maestra, pero que, en sus inicios docentes, estas ideas ya estaban en su mente y que en la medida que le había sido posible ya las había aplicado a pequeña escala en las primeras escuelas donde había trabajado.

El otro instrumento de suma utilidad fue el diario de campo combinado con la observación de las clases y la posterior transcripción de las sesiones. La observación fue realizada por uno de los investigadores que firma este artículo, con la perspectiva de alterar lo más mínimo posible con su presencia las sesiones de clase. Después de las observaciones se escribía el diario de campo que se compartía con el resto de los investigadores. Después de las sesiones, en algunas ocasiones, también se mantuvieron pequeñas charlas informales con la maestra, donde se planteaban dudas que habían surgido durante la sesión y que habían sido anotadas en el diario de campo.

Las sesiones también fueron grabadas con cámara de vídeo, aunque estas grabaciones se iniciaron a partir del segundo trimestre, dejando un periodo de tiempo para que el alumnado se acostumbrara primero a la presencia de otra persona en la clase, lo cual pasó a formar parte de la dinámica de clase con total normalidad, de tal forma que el investigador se convirtió en un observador participante que colaboraba con la maestra en todas las actividades de manera natural. Poco a poco se fue introduciendo la cámara de vídeo en un sitio de forma fija, que no obstruyera ningún paso de personas y que abarcara todo el espacio. Estas grabaciones permitieron contrastar de forma precisa lo que constaba en el diario de campo, así como para comprobar o completar las valoraciones de la maestra.

En relación con los instrumentos de investigación que recogían la visión del alumnado ayudaron a completar la imagen que estábamos dibujando del trabajo docente de la maestra. En el caso de los cuestionarios se pasó uno el primer día de inicio del proyecto y este mismo cuestionario se volvió a pasar el último día. Este cuestionario estaba enfocado sobre todo en la temática patrimonial y en cómo veían el patrimonio los alumnos y qué conocimientos habían adquirido de la Edad Media. Pero también se les preguntaba en algún ítem por la maestra y su metodología de trabajo en el aula. Esta parte fue muy útil para comprobar la coherencia entre lo que se pretendía por parte de la maestra y lo que realmente sucedía. El alumnado, en general, describió perfectamente qué metodología usaba la maestra, cómo les motivaba y que les pedía en las diferentes sesiones².

Estas ideas fueron reafirmadas y ampliadas con el grupo de discusión que se realizó una vez acabadas las sesiones del proyecto, en concreto el último día de junio en que los alumnos iban a la escuela a recoger sus materiales. El interés de hacerlo una vez finalizado el proyecto tenía la ventaja que los alumnos no pudieran estar condicionados por sus notas finales, es decir, que sus opiniones o reflexiones no estuvieran influenciadas por los resultados académicos. Se eligieron seis alumnos con diferentes roles y diferentes motivaciones en la clase³ y la reunión fue grabada. Se les preguntó sobre diferentes temáticas relacionadas con el patrimonio, los proyectos y la maestra. Sus comentarios o explicaciones fueron de gran utilidad para observar cómo niños y

² Las maestras de ciclo superior hacen todo el ciclo con los mismos alumnos, lo cual significa que ya la habían tenido en quinto curso y conocían bien su metodología.

³ Para hacer esta elección recibí la ayuda de la maestra que con sus indicaciones me aconsejó para poder tener una variedad de perfiles en el grupo de discusión y así reflejar la realidad del aula. La grabación fue realizada con los permisos pertinentes.

niñas de 12 años pueden aportar una visión argumentada de cómo han vivido la educación primaria, cómo valoran una metodología como la de los proyectos y como les ha influido el profesorado ya sea para bien o para mal.

5. Resultados obtenidos

Una vez recogida toda la información era necesario analizarla y triangularla para comprobar los objetivos de investigación. Como expone Latorre (2003), la triangulación es una combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, que nos permite cruzar diferentes fuentes de datos, documentos, personas, instrumentos, para asegurar la fiabilidad y veracidad de los resultados.

Para poder hacer la triangulación y validar la investigación debido al gran número de datos recogidos, se decidió establecer cuatro ejes de análisis que coincidían con las preguntas y los objetivos de la investigación: 1) medio, patrimonio y escuela abierta al mundo; 2) interacción y construcción del conocimiento; 3) finalidades educativas y educación para a la ciudadanía; 4) el rol del docente y la práctica reflexiva. De estos cuatro ejes para este artículo nos centraremos en los dos que se relacionan con los objetivos iniciales de este artículo, que son el segundo y el cuarto, es decir, el desarrollo del trabajo de la maestra y cómo había construido su perfil docente, y el que está relacionado con el proyecto interdisciplinar. Los otros dos ejes también estarán presentes en el análisis que hemos hecho de manera indirecta.

5.1. Interacción y construcción del conocimiento

Se pretendía observar cómo la maestra creaba y compartía el conocimiento a partir del proyecto interdisciplinar. Ella no utilizaba libros de texto de las editoriales y en caso de necesitar algún material los elaboraba ella, y defendía que con la metodología de proyectos no solamente aprendía el alumno, sino que había una interacción constante y un aprendizaje paralelo del docente y el alumnado. Se pudo observar cómo la maestra incorporaba todas las áreas del currículum en el trabajo diario del proyecto de estudio del monasterio y cómo, a la vez, iba preparando al alumnado para las pruebas competenciales de sexto de primaria.

La maestra tenía claro que para construir conocimiento la metodología más eficaz era la del trabajo por proyectos. En sus entrevistas dejaba claro que esta metodología era la que ella siempre había buscado a lo largo de su carrera docente y que, en sus últimos años antes de jubilarse, había podido llevar a cabo. De hecho, era muy crítica con la rigidez que imponen los libros de texto. Esta rigidez hacía que los alumnos se desmotivaran, en cambio la flexibilidad que daba trabajar por proyectos permitía la motivación constante a partir de pequeños proyectos dentro del proyecto. También destacaba que los proyectos permitían trabajar elementos que aparecen en el currículum oficial y que son muy importantes, pero que los libros de texto muchas veces omiten, como pueden ser aspectos más relacionados con valores, actitudes o educación democrática, lo que en palabras suyas reconoce como “currículum oculto”.

El alumnado también dio su opinión sobre los beneficios que les aportaba trabajar con esta metodología. Dentro de la escuela se hacen pequeños proyectos, pero no es hasta el ciclo superior

que se trabaja todo el curso a partir de proyectos. La visión de estos era muy crítica con la metodología más tradicional del libro de texto. En un momento próximo a iniciar la educación secundaria el alumnado está en disposición de hacer un balance de su etapa en primaria. Su testimonio introduce una queja por no haber tenido la oportunidad de trabajar por proyectos hasta el ciclo superior. También expresaban sus temores ante la metodología que pudieran encontrar en secundaria.

5.2. El rol del docente y la práctica reflexiva

Se analizó cómo la maestra entendía que era su labor docente, dentro de la diversidad de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. La maestra, con más de treinta años de profesión, tiene claro que el trabajo por proyectos de autonomía y beneficia al alumnado en su interacción con el conocimiento. Nuestro objetivo era saber cómo la maestra había construido su perfil profesional, cuál había sido el proceso que la había llevado a trabajar a partir de proyectos, cómo había evolucionado desde sus inicios en la escuela y cómo ella reflexiona sobre estas cuestiones, cómo ha ido cambiando su manera de pensar y por qué.

La maestra tenía claro que su forma de trabajar en parte venía condicionada por sus inicios académicos. Ella estudió magisterio a finales de los años 70 del siglo XX. En un momento de apertura del país después del franquismo. Según su testimonio en el caso de los estudios de magisterio fue un momento de apertura en todos los sentidos, en la sociedad y en la educación. Fue el momento de volver a conectar con los referentes que habían sido básicos durante la Segunda República y la Nueva Escuela.

En la primera entrevista se le preguntó sobre cómo había vivido el curso anterior con los mismos niños y con ese tipo de trabajo, y sin ser consciente, mencionó un referente como el pedagogo Pau Vila. A lo largo de las diferentes entrevistas fueron apareciendo referentes de una gran relevancia, que apuntaban hacía un determinado tipo de educación, que sale del aula y descubre el entorno, que tiene en cuenta lo que aporta el alumnado, sus representaciones y sus intereses como parte de la ciudadanía. Las compañeras de la maestra aportaron también su testimonio, confirmando que siempre había trabajado así desde sus inicios. Comentaban que cuando en la escuela nadie hacía trabajos de investigación ella ya era pionera. Y que el camino iniciado a lo largo de los años la había llevado al trabajo a partir de proyectos y a una metodología cada vez más abierta.

Los niños y niñas destacaban su entusiasmo y su energía, aunque también se quejaban porque era muy exigente, aunque reconocen que ella se ofrecía siempre para ayudarlos y que los animaba. Consideraban que la experiencia que habían vivido en sus clases les sería útil en otros contextos y que habían sido afortunados como estudiantes. Algunos niños y niñas comentaban que habían sido unos privilegiados, ya que cuando explicaban cómo trabajaban en su escuela a otros niños y niñas de otros colegios despertaban cierta envidia, sobre todo si estos basaban sus aprendizajes en el libro de texto.

6. Conclusiones

Relacionado con el objetivo de observar el trabajo diario de la maestra, como motivaba a sus alumnos y las influencias que tuvo para construir su perfil profesional, comentar que el seguimiento de una maestra durante todo un curso puede ser una buena herramienta para tener un conocimiento profundo de estos aspectos. Se ha podido hacer un seguimiento que nos ha permitido comprender su proceso de trabajo, sus motivaciones, los aspectos vocacionales y los elementos que definen al profesorado y la innovación. La mejora de la enseñanza y el aprendizaje es el elemento clave en la docencia de esta maestra.

A partir de las entrevistas se descubre la formación inicial como un elemento esencial, además, hay un elemento de responsabilidad en la mejora constante de la tarea docente. Estos aspectos son una característica de la maestra investigada y claves para llegar a usar una metodología desde hace tiempo, una metodología incipiente desde sus inicios como maestra, que actualmente parece muy innovadora, pero que la maestra ya llevaba años introduciendo y defendiendo. Esta maestra como decía Giroux (1990) era una intelectual transformadora y no era pasiva, sino activa para fomentar las actitudes críticas en sus alumnos.

La formación inicial del profesorado aparece como una etapa fundamental en la construcción del perfil docente, por lo cual parece imprescindible investigar este periodo universitario, saber qué metodologías se defienden y se usan, como modelos que pueden tener una gran influencia en los futuros maestros y maestras. Pero también son esenciales los primeros años de docencia, como demuestran los resultados de esta investigación, ya que son momentos donde se pueden afianzar o apagar las expectativas de innovación del profesorado. Posteriormente, podemos observar cómo se acumulan las experiencias, las oportunidades, los avances y retrocesos, pero, al menos en esta maestra, no se diluyen sus ganas de mejorar, de aprender, de ser mejor docente, de escuchar a sus alumnos y alumnas. Parece que su reconocimiento profesional y la valoración de su alumnado son elementos que potencian la predisposición a introducir cambios en la educación. También una gran capacidad para creer en lo que se está haciendo.

Sobre el objetivo de observar cómo se desarrollaba el proyecto interdisciplinar de estudio del patrimonio donde se ubicaban todas las áreas curriculares, la primera conclusión es que un proyecto interdisciplinar con el área de medio social como eje principal puede ser una muy buena metodología como afirman González-Monfort y Pagès (2005). Este proyecto observado tiene como elemento clave un monasterio benedictino y demuestra la utilidad de cualquier elemento con una buena preparación para trabajarlo en el aula. El patrimonio a menudo se interpreta como un elemento aburrido y poco útil, aunque la realidad es bien diferente. Ahora, hay que encontrar las herramientas necesarias para interrelacionar su estudio con todas las perspectivas posibles, desde las ciencias experimentales, las matemáticas, las diferentes expresiones artísticas o las lenguas.

El patrimonio no se puede limitar a una serie de datos, fechas, nombres, vocabulario o desarrollo temporal, etc., sino que debemos ir más allá y trabajar con el significado y la interpretación del patrimonio, su función, su relación con el medio, las personas, la simbología, las leyendas.... A partir de un proyecto bien pensado, estructurado y ejecutado el trabajo con

elementos patrimoniales puede ser un excelente centro de interés, para plantear problemas y preguntas sobre el medio, para solucionar o responder desde las diferentes áreas de conocimiento.

Otra de las conclusiones destacables de esta investigación sobre el caso de una maestra, con una gran experiencia de innovación, es la riqueza del proyecto que ha llevado a cabo relacionado con el patrimonio de un monasterio benedictino, demostrando su compromiso a diversos niveles, con el medio, con la cultura y con el alumnado que vive en el medio donde se sitúa este elemento patrimonial. Su compromiso se sitúa, sin duda, en la meta de formar una ciudadanía democrática, responsable y autónoma, poniendo en un lugar destacado el aprendizaje de valores y actitudes, y de la formación del pensamiento social (Santisteban, 2011). Nos parece imprescindible que el profesorado adquiera este tipo de compromiso.

En la actualidad el trabajo por proyectos parece una corriente que se ha puesto de moda en muchas aulas de muchos países, aunque la mayoría de sus supuestos tiene más de cien años. Lo que es evidente es que trabajar a partir de proyectos o de problemas es una metodología de trabajo que propone cambios, por ejemplo, una mayor flexibilidad y libertad que cuestiona los horarios y las estructuras cerradas de la escuela, y, por tanto, también propone desarrollar actitudes en el alumnado que van más allá de un conjunto de conocimientos, además de ser una propuesta de currículum integrado, imprescindible en el contexto globalizado y digital de nuestro tiempo.

La maestra investigada como estudio de caso fue elegida por su perfil innovador y por su propuesta de proyecto interdisciplinar. El estudio del patrimonio próximo es el centro de su proyecto y la maestra demuestra cómo el patrimonio es un elemento ideal para una enseñanza integrada, que motiva al alumnado sin renunciar a la exigencia de unos aprendizajes sólidos. Este es el equilibrio más difícil y este es el modelo de profesorado que hemos descubierto en este estudio de caso, una docente innovadora, con una metodología basada en la indagación y la interacción del alumnado, que consigue una predisposición del alumnado para aprender con autonomía y fomenta valores de convivencia y pluralidad. No tiene miedo de la interdisciplinariedad, que la valora y la potencia en sus clases. Una maestra que, después de 30 años de experiencia, inicia cada curso con el objetivo principal de aprender y mejorar su trabajo.

Referencias bibliográficas

- Algás, P. (coord.) (2010). *Los Proyectos de trabajo en el aula: reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.
- Angell, A. (1998). Learning to teach social studies: A case of belief restructuring. *Theory and Research in Social Studies*, 26 (4), 509-529.
- Bruer, J.T. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México: SEP, Cooperación Española.
- Callarisa, J. (2019). *La reflexió sobre la pràctica d'ensenyament del patrimoni cultural. Estudi de cas d'una mestra d'educació primària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cambil, M. E., Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil, A. Tudela (coord.).

- Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas.* (pp. 61-80). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación.* Granada: Comares.
- Consell Comarcal d'Osona (2015). *Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps.* Arkham Studio. Disponible en: <http://descobreixcasserres.cat/>
- De la Calle, Mercedes (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido.* Uruguay: Siglo XXI Editores.
- García, Z. (2014). Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *CLIO. History and History teaching* (40), 1-12.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
- Goodman, J. i Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13 (2), 672-695.
- González Amorena, M. P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González-Monfort, N., Pagès, J. (2005) Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire.* Institut Français de l'Éducation. Ens de Lyon. Disponible en: <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/patrimoine/gonzalez.pdf/view>.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Johnson, D.; Johnson, R i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.
- Juanola, R., Calbó, M. i Vallès, J. (2006). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries: arts, cultures i ambients.* Girona: Documenta Universitaria: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Experiencia.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó (179).
- Lenz, B., Wells, J. & Kingston, S. (2015). *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment, and Common Core Standards.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* (pp. 209-226). Barcelona: ICE de la UAB/ Horsori.

- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 67-81.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pladevall, A (2004). *Sant Pere de Casserres o la presencia de Cluny a Catalunya*. Vic: Eumogràfic
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla. Publicaciones MCEP.
- Revista Perspectiva, Consejo Editorial (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagès Blanch. La didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica* (13), 1-12.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de habilidades para pensar la sociedad. Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 85-104). Madrid: Síntesis.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de Educación Primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza*. (Tesis doctoral). Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_284138/gvg1de1.pdf.
- VVAA. (2016) Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82. Monográfico.