

**Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad en Humanidades (Geografía e Historia y Filosofía)

Curso académico 2018/2019

TRABAJO FIN DE MÁSTER

El Aprendizaje-Servicio en la ciudad:

**Una propuesta didáctica para trabajar las desigualdades
socioespaciales**

Realizado: Juan Samuel García Hernández

Dirigido: Carmen Rosa Delgado Acosta

Junio de 2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
2.1. El Aprendizaje-Servicio en Geografía: cimientos para una ciudadanía crítica.....	7
2.2. La salida al campo en la era digital. Algunos apuntes para la reflexión	9
3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO.....	10
4. RESULTADOS. “NOS MOVEMOS PARA MEJORAR NUESTRA CIUDAD”	11
4.1. Justificación curricular	11
4.2. Las desigualdades socioespaciales en la ciudad actual	16
4.3. Objetivos	17
4.4. Competencias clave.....	17
4.5. Metodología aplicada.....	18
4.6. Organización del proyecto de ApS	21
4.6.1. Supuesto práctico	21
4.6.2. Fases del proyecto.....	21
4.6.2.1. Fase 1. Trabajo del docente.....	22
4.6.2.2. Fase 2. Trabajo de aula previo a la salida (1ª y 2ª sesión).....	26
4.6.2.3. Fase 3. Itinerario urbano. Recogida de información (3ª sesión)	27
4.6.2.4. Fase 4. Análisis de la información y elaboración del producto (4ª y 5ª sesión). 28	
4.6.2.5. Fase 5. Puesta en común en el aula y debate (6ª sesión).....	29
4.6.2.6. Fase 6. Reunión con la Plataforma Sumando Construimos (7ª sesión).....	29
4.6.2.7. Fase 7. Evaluación	30
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	32
6. REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS.....	35
Anexos	40

Anexos

Anexo A. Perfil Topográfico desde el parque Cuchillitos de Tristán hasta el sector de El Cabo- Los Llanos.....	41
Anexo B. Vistas de Santa Cruz desde el parque Cuchillitos de Tristán (Ofra).....	42
Anexo C. Espacios representativos del sector El Cabo-Los Llanos.....	42
Anexo D. Ficha de observación para espacios urbanos.	43
Anexo E. Rúbricas de evaluación	46

El Aprendizaje-Servicio en la ciudad: una propuesta didáctica para trabajar las desigualdades socioespaciales

Learning-Service in the city: a didactic proposal to work on socio-spatial inequalities

Resumen: Se presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio que pretende acercar al alumnado de la materia de Geografía e Historia de 3º de la ESO a las desigualdades socioespaciales de su ciudad. Esta propuesta educativa se inserta en el marco de las metodologías activas y se caracteriza por integrar los contenidos curriculares y la implicación del alumnado en problemas reales de su entorno. Mediante la realización de un itinerario urbano se analizan y valoran los profundos desequilibrios existentes en la ciudad de Santa Cruz de Tenerife y se plantean acciones concretas que podrían contribuir a la mejora de los ámbitos más desfavorecidos. Los resultados obtenidos serán compartidos con una plataforma implicada en la mejora de la periferia urbana. El proyecto ayudará a entender la segregación urbana como la expresión espacial de la desigualdad social y a despertar actitudes y comportamientos sociales y éticos en el alumnado.

Palabras clave: didáctica de la geografía, proyectos educativos, itinerario urbano, aprendizaje por descubrimiento, Santa Cruz de Tenerife.

Abstract: A Learning-Service project is presented that aims to bring the students of the subject of Geography and History of 3rd of ESO to the socio-spatial inequalities of their city. This educational proposal is inserted within the framework of critical pedagogies and active methodologies and is characterized by integrating curricular content and the involvement of students in real problems of their environment. Through the realization of an urban itinerary, the deep imbalances existing in the city of Santa Cruz de Tenerife are analyzed and evaluated, and concrete actions are proposed that could contribute to the improvement of the most disadvantaged areas. The results obtained will be shared with a platform involved in the improvement of the urban periphery. The project will help to understand urban segregation as the spatial expression of social inequality and to awaken social and ethical attitudes and behavior in students.

Keywords: didactic of geography, educational projects, urban itinerary, learning by discovery, Santa Cruz de Tenerife.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la didáctica actual de las ciencias sociales, la ciudad debe ocupar un papel destacado como espacio que permita el desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza/aprendizaje. La complejidad de lo urbano, su diversidad morfológica, social y cultural y su condición de producto de la acción humana a lo largo de tiempo¹, sitúa a la ciudad como un ámbito en el que resulta factible la obtención de múltiples conocimientos y la adquisición de las competencias clave, así como la puesta en práctica de diversidad de estrategias didácticas (Fernández y Tatjer, 2005; Santolaria, 2014). La incorporación de la urbe como un espacio propicio para el aprendizaje en cualquier nivel educativo parece una cuestión de consenso, más aún cuando se admite que su comprensión es un paso previo imprescindible para desarrollar comportamientos y actitudes responsables hacia ella (Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006).

Uno de los procedimientos más adecuados para acercar los contenidos urbanos a la educación es el Aprendizaje-Servicio (ApS), un método de enseñanza cuyo impulso se produce a finales de la década de 1970 en Estados Unidos, se introduce a partir de 1990 en América Latina y es en el siglo XXI cuando empieza a desarrollarse en España (González-Aldea y Marta-Lazo, 2015). El ApS intenta mejorar los aprendizajes y, al mismo tiempo, hacer que el alumnado participe o intervenga de alguna manera en su entorno cercano (Mendia, 2016). Se trata de un término que no pertenece a ninguna disciplina en particular y que puede ser utilizado en diferentes contextos educativos, si bien es en el marco de las pedagogías críticas donde encuentra un mayor acomodo como una estrategia apropiada para reforzar valores como la justicia o la equidad (Deeley, 2016). Persigue, pues, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo y, además, fortalecer la responsabilidad cívica, el compromiso social y la sensibilidad ante las necesidades del entorno (Puig *et al.*, 2007). Los principios declarados en el currículum de la materia Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) apuntan en esa línea, al señalar que la disciplina es un pilar fundamental del “proceso de socialización del alumnado, al enfrentarle a la identificación, comprensión, análisis, valoración y crítica de los hechos y procesos geográficos e históricos en sus contextos, desde el ámbito más inmediato y local, al más global y general” (Decreto 86/2016, de 4 de julio: p. 1). En ese nivel educativo, la aproximación a la localidad en la que se desenvuelve la existencia cotidiana del alumnado resulta pertinente. Converge con la lógica secuencial que destaca el interés en las fases educativas iniciales de los espacios más cercanos —la casa, el colegio, la calle, el barrio— (Fernández Portela, 2016), mientras que, la atención a escalas cuyo reconocimiento no se produce de modo tan directo, como la ciudad, la región o el contexto global, es factible en niveles superiores. Sin lugar a dudas, la ciudad constituye uno de los lugares más pertinentes para el desarrollo de un proyecto de ApS. Es un espacio de intercambio, relaciones, diversidad

¹ La condición del espacio urbano como producto social ha sido planteada desde la segunda mitad del siglo XX por teóricos urbanos como Henry Lefebvre o David Harvey quienes aseveran que el espacio es resultado de la acción, prácticas y experiencias sociales (Lefebvre, 1974; Harvey, 1977).

y multiculturalidad, pero también es en ella donde se margina y aparecen conflictos y exclusiones (Marcuse, 1993; AAVV, 1998; Soja 2010). La ciudad se convierte así en un agente educativo de primer orden pues, a partir de este tipo de proyectos, no solo el alumnado es el beneficiado. Como apuntan Puig *et al.*, (2007), se produce una modificación de los roles y las relaciones pedagógicas, al ejercer su influencia tanto sobre el educando como sobre el educador y el tejido asociativo de su entorno. De ese modo, la integración de aprendizaje y servicio añade valor a ambos procesos, movilizándolos en una experiencia compleja con un innegable valor educativo (Honnet y Poulsen, 1989).

El trabajo de campo es un apartado esencial en buena parte de los proyectos de ApS realizados desde la geografía. Para algunos autores (Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006; Sousa, García y Xouto, 2016), el contacto directo con la realidad es elemental en la educación geográfica y sostienen que acudir a él es una vía para verificar algunas de las problemáticas que nos afectan. Dentro de la amplia gama de conceptos que se emplean frecuentemente para hacer referencia a la actividad educativa fuera del aula — viaje o excursión pedagógica, itinerario didáctico, visita de estudios— se reconoce al término “salida de campo” como genérico y aglutinador del resto de vocablos², siendo además el que suele figurar en los currículos educativos (Márquez *et al.*, 2016). En la presente propuesta se utiliza, en concreto, un itinerario didáctico porque, como se justificará más adelante, constituye una modalidad apta para aproximarse al análisis espacial de los fenómenos urbanos. Según la definición de Insa (2002: p. 89) el itinerario se distingue por tratarse de “un recorrido o camino a seguir con diferentes puntos de parada o de interés en determinados elementos de valor patrimonial o cultural”³. En esta aportación se retoman parte de los elementos de base de esa definición. No obstante, resulta oportuno precisar que la finalidad de este itinerario lleva a sustituir la atención habitual a la dimensión patrimonial por aspectos y procesos sociales que tienen lugar en el espacio geográfico y que también se pueden trabajar a partir de este recurso didáctico. El desarrollo de un recorrido urbano aplicando métodos activos de aprendizaje resulta apropiado en el marco de proyectos de ApS, y permite implicar al alumnado en un proceso de investigación adaptado a su edad, que deriva en la producción de conocimientos originales.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito central de este trabajo es el diseño de un proyecto de Aprendizaje-Servicio que permita al alumnado de Geografía e Historia de 3º de la ESO⁴ identificar, comprender y analizar las desigualdades socioespaciales de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife, así como elaborar propuestas para la mejora de la periferia urbana, acordes con sus edades y nivel educativo y de fácil implementación. Los resultados obtenidos se presentarán y compartirán, como parte de la actividad, con una plataforma ciudadana.

² Cada uno de ellos presenta una serie de rasgos particulares que llevan al empleo de diferentes denominaciones.

³ Aunque la actividad concreta es un itinerario urbano, para hacer referencia a ella en el texto se emplea también el término genérico de salida de campo.

⁴ En este curso las edades habituales son 14 y 15 años.

Se pretende, de este modo, ir un paso más allá de las acciones educativas habituales y despertar en el alumnado el espíritu crítico con una propuesta que integre la adquisición de conocimientos, habilidades y valores y la colaboración con la comunidad local (Puig *et al.*, 2007). Para ello, se planifica una acción con una serie de fases, adecuadas a la edad de los protagonistas y a los contenidos curriculares, que se orientan a proponer acciones sencillas que podrían contribuir a la superación de problemáticas específicas de la comunidad en la que se inscribe.

Otra particularidad de esta aportación es la realización de un recorrido a pie para abordar una problemática de índole social, a diferencia del objetivo habitual de este tipo de actividades fuera del aula, dirigido a la identificación de elementos que por su valor patrimonial o paisajístico son un emblema de la ciudad o de la región que se visita. La estrategia didáctica que se aplica en el itinerario y en el conjunto del proyecto otorga al alumnado, siempre bajo el asesoramiento o supervisión del educador, cierta autonomía en la construcción del conocimiento. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es la primera que hace hincapié en la necesidad de un cambio metodológico que sitúe al alumnado como “un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre: p. 5)⁵. El documento señala que las transformaciones acaecidas en el marco de la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías propician que las formas de aprender, comunicarse, abordar una tarea o mantener activa la atención, difieran con respecto a las generaciones anteriores y, ante esos cambios, la educación no puede permanecer inmutable. Asimismo, como se verá más adelante, la estrecha vinculación de esta propuesta didáctica con las competencias clave que debe adquirir el alumnado a lo largo de su escolarización, justifica que su empleo se pueda convertir en una práctica didáctica habitual en los centros educativos.

Incluso en trabajos de un carácter eminentemente práctico y propositivo el planteamiento teórico resulta fundamental para dar solidez y otorgar sentido a las propuestas. En este caso, se ha considerado oportuno focalizar la atención hacia dos aspectos: primero se reflexiona sobre el interés del ApS para aproximar al alumnado al conocimiento geográfico y, a continuación, se presentan algunas ideas en torno al debate sobre la vigencia en la era digital de la práctica educativa fuera del aula.

2.1. El Aprendizaje-Servicio en Geografía: cimientos para una ciudadanía crítica

Una de las ventajas de fundamentar la didáctica de la geografía en la realidad más próxima, es la posibilidad de acercarse directamente al alumnado a las problemáticas y desafíos de su ciudad: sociales, paisajísticas, medioambientales, etc. Ello constituye una buena opción para formar a ciudadanos conscientes de la realidad de su entorno inmediato y para el desarrollo de su autonomía y espíritu crítico. El preámbulo 1 de la LOMCE señala que “el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio” (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre: p. 3). Para avanzar en esa dirección el desarrollo de proyectos de ApS ofrece

⁵ Las anteriores leyes educativas no contemplan la conveniencia de un papel activo por parte del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

la oportunidad de reflexionar e implicarse con la mejora del contexto y ser sensible a los problemas que nos rodean, muchos de ellos con una clara dimensión territorial (Mendía, 2016). Los principios declarados en el apartado de intenciones educativas del currículo de Geografía e Historia de la ESO indican textualmente que “la formación de una ciudadanía igualitaria, activa, tolerante y crítica debe ser el eje vertebrador de la materia, puesto que ello implica comprender la realidad social en la que se vive como sujetos activos, aprender a afrontar los conflictos desde un paradigma dialógico y a ejercer los derechos y deberes ciudadanos desde una actitud solidaria y responsable” (Decreto 86/2016, de 4 de julio: p. 5). En geografía es habitual que el ApS se inicie con la identificación en el espacio de una determinada situación, continúe con la implicación del alumnado en un proyecto educativo con finalidad social y desemboque en un compromiso activo de carácter más permanente con la mejora de una determinada situación. Este tipo de acciones se inserta en el marco de las pedagogías de la experiencia mediante prácticas educativas que hacen posible la relación directa de los jóvenes con la realidad que estudian dando lugar a procesos genuinos de aprendizaje (Puig *et al.*, 2007; Deeley, 2016).

Por tanto, se considera que la adquisición de aprendizajes y competencias que favorezcan una percepción crítica del mundo, mediante el despliegue de metodologías didácticas renovadas, es el camino a seguir para conseguir un aprendizaje que despierte el interés y la curiosidad del alumnado. En esa dirección, Buitrago (2005) señala las posibilidades que tiene para la educación geográfica “problematizar” la realidad, esto es, identificar un problema en el territorio y diseñar situaciones de aprendizaje para que aborden su espacialidad, explicación y comprensión. El proyecto que se presenta tiene esa intencionalidad. Se tratará de superar la visión tradicional de la salida de campo como una actividad que se limita a la identificación y descripción de una serie de elementos que conforman el espacio geográfico y propiciar un aprendizaje más complejo, que permita al alumnado identificar problemas y aportar ideas que ayuden a solucionarlos. Ello implicaría, siguiendo la categorización de los aprendizajes de la versión revisada de la Taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), superar los niveles de complejidad bajos —observar, recordar, describir— por medio de actividades que requieran acciones cognitivas de mayor complejidad —aplicar, analizar, evaluar, proponer—.

La puesta en práctica de un proyecto de ApS se inserta en el aprendizaje por descubrimiento que permite acercarse a la ciudad de una manera diferente y motivadora. Basada en la teoría del constructivismo de Piaget⁶, los principios capitales del aprendizaje por descubrimiento fueron desarrollados por el psicólogo y educador J.S. Bruner en la década de 1960 (Barrón, 1993). Esta metodología implica un cambio en las relaciones habituales entre la enseñanza y el aprendizaje, dos procesos independientes y prácticamente autónomos tanto en su origen como en su desarrollo y sus protagonistas (Zabalza, 2011). Tal es así, que la presente propuesta da opción al alumnado de

⁶ El constructivismo hace referencia a la idea de que las personas construyen activamente sus propios aprendizajes sobre el funcionamiento del mundo a partir de un proceso cognitivo interno y particular en el que el sujeto va creando nuevas ideas y conceptos a partir de conocimientos presentes y pasados (Baro, 2011).

descubrir aspectos relevantes de su ciudad a través de la observación, el análisis y la reflexión, compartida o no, y poner en cuestión las visiones más convencionales que sobre ella pueden existir. Potenciar su capacidad para la resolución de problemas es un objetivo central de la educación actual, donde la pertinencia de incorporar procedimientos propios de la investigación científica parece fuera de toda duda (Ausubel, Novak y Anesian, 1983).

2.2. La salida al campo en la era digital. Algunos apuntes para la reflexión

La salida de campo se convierte en un recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje desde la institucionalización de la geografía como ciencia a mediados del siglo XIX. Cuando los fundadores de la disciplina, Humboldt y Ritter, se enfrentan a la necesidad de proporcionar a esta ciencia un método científico, encuentran en la observación directa un modo de proceder que permite su afianzamiento, a partir de la identificación, reconocimiento y diferenciación de paisajes (Sousa *et al.*, 2016). La exploración in situ de las interacciones entre el ser humano y el medio era un procedimiento adecuado para quienes se dedican a la geografía y resultaba equiparable al papel del laboratorio para los científicos naturales.

La incorporación de la salida de campo como estrategia pedagógica se produce casi de modo paralelo a su auge como opción metodológica en el desarrollo de la geografía como disciplina científica. Su entrada en la Institución de Libre Enseñanza responde a la búsqueda de estrategias activas de enseñanza (Cordero, 2005). A partir de ahí, la salida de campo se consolida en todos los niveles educativos y perdura a lo largo de las décadas, como un recurso válido para trabajar diversos contenidos al permitir la confluencia, entre otros, de aspectos geomorfológicos, biogeográficos, culturales, etc.

En las últimas décadas la incorporación a las aulas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con múltiples posibilidades para el análisis espacial, parece cuestionar la vigencia de la salida de campo en la didáctica de la geografía. Sin embargo, son muchos los autores que la siguen situando como una herramienta pedagógica esencial para comprender aquello que se trabaja en el aula de una manera distinta, pues a la vez que contribuye a valorar el patrimonio cultural y ambiental y a fomentar el respeto y la tolerancia a los otros, despierta el espíritu crítico (De la Calle, 2013; Santolaria, 2014; Fernández Portela, 2016; Campo, Rodríguez y Colomer, 2016). Por tanto, su utilidad en la práctica docente estriba en que facilita la comprensión del espacio geográfico de un modo diferente, cercano y altera los esquemas de la rutina diaria en el aula. Siguiendo el planteamiento de Sousa *et al.* (2016) el valor de la salida de campo como estrategia didáctica consiste en ofrecer al alumnado la posibilidad de poner en práctica los contenidos desarrollados en clase, construyendo un conocimiento de carácter más complejo, articulando conceptos, teorías, miradas e interpretaciones y educando en la adquisición de competencias.

En este caso particular, se considera que el itinerario didáctico aporta unas posibilidades para la comprensión del espacio urbano difícil de alcanzar por medio de otras vías metodológicas. La exploración in situ de los diferentes sectores urbanos permite identificar los rasgos físicos de los barrios —accesibilidad, infraestructuras, viviendas, equipamientos, espacios públicos, etc.—. El reconocimiento de las

características físico-espaciales de las diferentes partes de la ciudad es una vía de aproximación a su funcionamiento y a su situación social, dada la estrecha vinculación de la dimensión espacial con la social. El deterioro de la imagen de determinadas áreas urbanas es expresión y factor de la existencia de procesos de vulnerabilidad y exclusión social (Harvey, 1977; Hutchinson, 2000; Hodgkinson, 2013). El ApS permite sacar el máximo partido al contacto directo con la realidad al simultanear el aprendizaje de contenidos, la educación en valores y la transformación del entorno y de la propia comunidad educativa (Kendall, 1990; Eyller y Gilers, 1999). A la complejidad que ya de por sí encierra el desarrollo de una salida de campo hay que sumar la oportunidad que brinda para realizar alguna aportación a la sociedad con la que se interactúa (Croce, 2001).

En definitiva, desde la perspectiva que aquí se sostiene, las nuevas tecnologías son herramientas no sustitutivas, sino complementarias y útiles para el trabajo de campo. De acuerdo con Serrano y Jerez (2016), su potencial se debe aplicar en la preparación y el desarrollo de las salidas de campo, pues ello proporciona rendimientos de aprendizaje conjuntos de una manera motivadora. La incorporación de las nuevas tecnologías y la realización de salidas de campo en el marco de un proyecto de ApS, facilita la educación en valores y la adquisición integrada de contenidos y competencias, tal y como se señala en el actual marco normativo.

3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

La metodología ha consistido, en primer lugar, en una revisión bibliográfica y documental y, en segundo lugar, en un análisis socioespacial a partir del cual se ha trazado el itinerario más adecuado para cumplir con los objetivos de la salida.

La mayoría de los aportes teóricos consultados examinan el auge del ApS en la educación actual, el papel de la salida de campo en la didáctica de la geografía y la relevancia de tratar en clase los aspectos sociales vinculados a la urbe. La reflexión sobre estos trabajos ha permitido elaborar un proyecto que posibilita al alumnado comprender mejor el funcionamiento de su ciudad. Estas lecturas se completaron con la revisión de varios documentos legislativos⁷ para realizar una propuesta que se ajusta a las recomendaciones y disposiciones de la legislación vigente.

Por su parte, el análisis socioespacial tiene por objeto la elección del itinerario, los lugares de trabajo y las personas que participan en el proyecto. El reconocimiento previo del espacio se efectuó por varias vías: en primer lugar se llevó a cabo un trabajo de campo que permitió seleccionar el sector o sectores urbanos que resultaran más adecuados para la identificación y comprensión de los desequilibrios existentes en la ciudad, y que fuera adecuado a las características del alumnado de la ESO. En este punto, resulta oportuno indicar que la colaboración durante los últimos cursos académicos con la docente responsable de una asignatura de 3º curso del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio de la ULL, en la que se desarrolla una actividad

⁷ La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), el Decreto 86/2016 de 4 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias y la Orden EDC/65/2015 de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la ESO.

similar con el alumnado, ha aportado una experiencia de máxima utilidad para establecer algunos de los puntos clave del recorrido. Asimismo, algunas aplicaciones de las nuevas tecnologías, como Google Earth y Google Map, han sido de mucha utilidad para precisar cuestiones de índole territorial (red viaria, pendiente, calcular distancias...). Su manejo resultó esencial en la fase de planificación del recorrido. Por último, para la elección de las personas que participan en el proyecto ha sido fundamental el haber colaborado desde 2016 en la Plataforma *Sumando Construimos*, —un colectivo integrado por actores sociales del distrito Ofra-Costa Sur de Santa Cruz de Tenerife—. La presencia en este foro permite conocer de cerca el movimiento ciudadano y obtener información acerca de las necesidades y reivindicaciones de un sector urbano en el que se aglutina una parte importante de los barrios vulnerables de la ciudad.

4. RESULTADOS. “NOS MOVEMOS PARA MEJORAR NUESTRA CIUDAD”

El título elegido para la situación de aprendizaje “Nos movemos para mejorar nuestra ciudad” intenta transmitir el carácter dinámico del proyecto. Su aplicación se realiza mediante un recorrido por la ciudad en el que el alumnado mediante la observación primero y el análisis, el debate y la reflexión sobre la experiencia (Puig *et al.*, 2007) después, puede aportar ideas sobre el entorno urbano de interés para la comunidad. La propuesta, además de integrarse en el currículum académico, debe contar con la colaboración de la institución educativa⁸ y el apoyo de la comunidad.

La propuesta se estructura en seis apartados de acuerdo al siguiente orden: primero, se expone la justificación curricular; después, se plantea la relevancia social e interés didáctico de examinar las desigualdades socioespaciales urbanas; a continuación, se especifican los objetivos; en cuarto lugar las competencias clave; seguidas por la metodología y, en último lugar, la organización de las distintas fases del proyecto.

4.1. Justificación curricular

El proyecto se relaciona con el criterio de evaluación nº 12 del bloque de aprendizaje “El espacio humanizado” de la materia Geografía e Historia de 3º de la ESO y con el contenido nº 5 “Identificación de las características de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano” (Cuadro 1). No obstante, dicho criterio presenta algunas carencias, tanto en su contenido como en el modo de aproximarse a la realidad urbana, que se especifican en este mismo apartado y se tratan de subsanar proponiendo algunas modificaciones al criterio.

⁸ Se debe disponer de una jornada para realizar la salida, servicio de guagua para los desplazamientos y la ayuda de otros profesores que acompañen al docente responsable de la asignatura.

Cuadro 1. Identificación y descripción del criterio de evaluación: competencias, contenidos y estándares de aprendizaje evaluables.

Bloque de aprendizaje	El espacio humanizado
Criterio de evaluación	12. Identificar las características del espacio urbano y sus formas de ocupación, los diferentes tipos de ciudad según su morfología y función y explicar el creciente proceso de urbanización en el mundo, Europa y España a partir del análisis y comentario de diversas fuentes (cartográficas, imágenes, gráficos...), así como reconocer el papel de las grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones, valorando los aspectos positivos y negativos que estos espacios generan para sus habitantes y el entorno.
Descripción del criterio	Con este criterio se trata de verificar que el alumnado es capaz de elaborar gráficas de distinto tipo (lineales, de barras, de sectores, etc.) con datos económicos y demográficos y de utilizar diferentes fuentes de información (textual, gráficas, mapas temáticos, mapas mundi, planos...) en soporte virtual o analógico, para extraer, sintetizar y exponer información que haga referencia a las características diferenciales entre los espacios rural y urbano, los tipos de ciudades, el proceso de urbanización, la evolución del crecimiento de la población urbana, y las principales líneas de intercambio internacionales, con la finalidad de evaluar y debatir sobre las ventajas y desventajas que el proceso de urbanización y estos espacios generan desde el punto de vista ambiental, económico, social...
Competencias	Competencia lingüística (CL); Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT); Competencia digital (CD); Aprender a aprender (AA).
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciación de los elementos que configuran lo urbano y lo rural en Europa. 2. Caracterización del proceso de urbanización, sus pros y sus contras en el mundo, Europa y España. 3. Localización en un mapamundi de las grandes áreas urbanas y los flujos de intercambio. 4. Explicación de la evolución del crecimiento de la población urbana en el mundo. 5. Identificación de las características de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano. 6. Análisis del papel de las grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones y la influencia para sus habitantes y el entorno.
Estándares de aprendizaje evaluables	<ol style="list-style-type: none"> 24. Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España, ayudándote de internet o de medios de comunicación escrita. 28. Distingue los diversos tipos de ciudades existentes en nuestro continente. 29. Resume elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa. 43. Elabora gráficos de distinto tipo (lineales, de barra y de sectores) en sectores virtuales o analógicos que reflejen información económica y demográfica de países a partir de los datos elegidos. 44. Describe adecuadamente el funcionamiento de los intercambios a nivel internacional utilizando mapas temáticos y gráficos en los que se refleja las líneas de intercambio. 45. Realiza un gráfico con datos de la evolución del crecimiento de la población urbana en el mundo.

Fuente: Decreto 86/2016 de 4 de julio.

La valoración del criterio se ha centrado en tres aspectos:

- a) Las fuentes de información: se plantea que para abordar esta parte del currículum se debe recurrir a información de naturaleza textual, gráfica y cartográfica y se obvia el interés de otros recursos que facilitan el conocimiento de la ciudad, mediante el contacto con la realidad urbana. No se trata de restar valor a las fuentes indicadas en el criterio, pues la mayoría de ellas se manejan en esta propuesta, sino de reconocer que la observación *in situ* que se propone como una fuente de información introduce extraordinarias posibilidades para comprender mejor la complejidad del hecho urbano. En definitiva, el contacto del alumnado con los residentes, escuchar sus puntos de vista y sus valoraciones sobre sus espacios de vida cotidiana, representa una experiencia nueva y enriquecedora que contribuye a su formación.
- b) La escala de análisis: el criterio opta por un acercamiento a escala urbana y renuncia a descender a la intraurbana lo que permitiría identificar las desigualdades internas de la ciudad. Asimismo, la atención que se presta a las grandes áreas metropolitanas oculta el interés de las ciudades de tamaño medio, más próximas a la realidad del alumnado en el caso canario. La orden ECD/65/2015 de 21 de enero subraya el interés de contextualizar el aprendizaje a partir de proyectos, estudios de casos o aprendizaje basado en problemas, pues se favorece así la participación activa, la experimentación y se facilita el desarrollo de las competencias, contribuyendo a la construcción de aprendizajes más transferibles y duraderos. Con independencia de la escala de análisis este tipo de propuestas suponen familiarizar al alumnado con el conocimiento de la realidad urbana y, también, con algunos de los pasos habituales en una investigación. Hacerlo partiendo de sus espacios habituales de vida significa dotar de sentido a esa labor y facilitar la adquisición de los aprendizajes.
- c) El enfoque: el criterio muestra especial atención por la morfología urbana y el papel de las grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones. En cambio, sus contenidos y estándares de aprendizaje no contemplan los aspectos sociales, es decir, a quienes habitan la ciudad. En tal sentido, es llamativa la ausencia de la competencia social y cívica en un criterio que tiene a la ciudad, el espacio por excelencia de la vida cotidiana del alumnado, como núcleo de atención. El Decreto 86/2016 de 4 de julio indica que la enseñanza de la geografía debe estar al servicio del compromiso social e incitar a la reflexión, con el objetivo último de que el alumnado valore las distintas perspectivas y visiones de una misma situación y empiece a construir su posición personal ante la realidad. El desarrollo del criterio, las competencias seleccionadas y los contenidos y estándares de aprendizaje evaluables deberían abordar la cuestión urbana tratando de favorecer la interpretación y comprensión de los problemas sociales así como la elaboración por parte del alumnado de respuestas y toma de decisiones, acordes con su nivel educativo, para resolver conflictos. El diseño de ese tipo de actividades en el entorno propio de vida favorecería esa implicación cívica y social.

Se sostiene, por tanto, que el modo de presentar los contenidos vinculados a la ciudad en este criterio de evaluación no facilita un aprendizaje comprensivo de la cuestión urbana, ni estimula su análisis ético y crítico. Hacer esto implicaría que el conocimiento producido tiene valor más allá del meramente curricular, al interpretar la información a partir de sus vínculos con la experiencia. De este modo, un aprendizaje gana en autenticidad cuando tiene conexión con el contexto social en el que el alumnado desarrolla su vida (Newmann y Wehlage, 1996). Para lograr avances en esa dirección parece pertinente añadir al manejo de las fuentes indicadas en el criterio, el contacto directo con la realidad urbana, superando el análisis exclusivo de la ciudad en términos de morfología y estructura urbanas y poniendo el énfasis en la comprensión de los vínculos que tales aspectos mantienen con la realidad social. Se considera que la enseñanza de la Geografía y la Historia debe partir de un compromiso social que “dote de sentido pleno a los aprendizajes esperados, partiendo de las necesidades, no solo personales de nuestro alumnado sino también las colectivas..., propiciando actitudes de compromiso para su transformación” (Decreto 86/2016, de 4 de julio: p. 8).

En el cuadro 2 se concretan aquellos aspectos del criterio que se trabajan en esta situación de aprendizaje y se exponen los cambios comentados para subsanar algunas de las debilidades detectadas. Se pretende aportar sentido a los aprendizajes, otorgando relevancia a la aplicación de los conocimientos adquiridos y al desarrollo competencial del alumnado. Un aspecto clave es conseguir la motivación hacia el aprendizaje. Para ello, es fundamental que el profesorado emplee estrategias que permitan a los estudiantes comprender lo que aprenden, saber para qué lo aprenden y ser capaces de usar lo aprendido en distintos contextos (Orden ECD/65/2015 de 21 de enero). En suma, la reformulación que se defiende posibilitaría resultados de aprendizaje más complejos, que amplían los niveles cognitivos de orden menor establecidos en los estándares del criterio oficial.

El contenido curricular que se propone otorga un papel central a la competencia social, abriendo la posibilidad de incorporar diversidad de actividades que posibiliten al alumnado ponerse en el lugar del otro, estar dispuesto a superar prejuicios e interesarse y comprometerse con el bienestar de la colectividad. Permite reforzar la adquisición integrada de conocimientos, destrezas, actitudes y valores a partir de metodologías activas y contextualizadas que faciliten su implicación y la aplicación del conocimiento a situaciones reales vinculadas al espacio urbano de proximidad.

Cuadro 2. Propuesta de reestructuración del criterio de evaluación: competencias, contenidos y estándares de aprendizaje evaluables.

Bloque de aprendizaje	El espacio humanizado
Criterio de evaluación	Identificar, analizar y valorar las características del espacio urbano y sus formas de ocupación, los diferentes tipos de ciudad según su morfología, función y su realidad social y explicar el creciente proceso de urbanización en el mundo, Europa y España a partir de la observación directa y el análisis y comentario de diversas fuentes (cartográficas, imágenes, gráficos...), así como reconocer el papel de las grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones, valorando los aspectos positivos y negativos que estos espacios generan para sus habitantes y el entorno.
Descripción del criterio	Con este criterio se trata de verificar que el alumnado es capaz de elaborar gráficas de distinto tipo (lineales, de barras, de sectores, etc.) con datos económicos y demográficos y de utilizar diferentes fuentes de información (textual, gráficas, mapas temáticos, mapas mundi, planos...) en soporte virtual o analógico, para extraer, sintetizar y exponer información que haga referencia a las características diferenciales entre los espacios rural y urbano, los tipos de ciudades, el proceso de urbanización, la evolución del crecimiento de la población urbana, y las principales líneas de intercambio internacionales, con la finalidad de evaluar y debatir sobre las ventajas y desventajas que el proceso de urbanización y estos espacios generan desde el punto de vista ambiental, económico, social ...
Competencias	Competencia lingüística (CL); Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT); Competencia digital (CD); Aprender a aprender (AA); Competencia social y cívica (CSC) .
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciación de los elementos que configuran lo urbano y lo rural en Europa. 2. Caracterización del proceso de urbanización, sus pros y sus contras en el mundo, Europa y España. 3. Localización en un mapamundi de las grandes áreas urbanas y los flujos de intercambio. 4. Explicación de la evolución del crecimiento de la población urbana en el mundo. 5. Identificación y análisis de las características morfológicas, funcionales y sociales de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano.
Estándares de aprendizaje evaluables	<p>1. Distingue y explica la diferenciación morfológica, funcional y social existente en la ciudad.</p> <p>24. Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España, ayudándote de internet o de medios de comunicación escrita.</p> <p>28. Distingue los diversos tipos de ciudades existentes en nuestro continente.</p> <p>29. Resume elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa.</p> <p>43. Elabora gráficos de distinto tipo (lineales, de barra y de sectores) en sectores virtuales o analógicos que reflejen información económica y demográfica de países a partir de los datos elegidos.</p> <p>44. Describe adecuadamente el funcionamiento de los intercambios a nivel internacional utilizando mapas temáticos y gráficos en los que se refleja las líneas de intercambio.</p> <p>45. Realiza un gráfico con datos de la evolución del crecimiento de la población urbana en el mundo.</p>

* En negrita aparecen los añadidos que complementan el criterio. Elaboración propia.

4.2. Las desigualdades socioespaciales en la ciudad actual

El estudio de la ciudad implica no sólo el análisis de la estructura y la función urbanas. Su valor educativo se sustenta también en la identificación y comprensión de los procesos de segregación socioespacial y de la vulnerabilidad e indefensión de determinados barrios. Acercar esa perspectiva de la ciudad al alumnado es promover, entre las nuevas generaciones, actitudes de responsabilidad y compromiso que sienten las bases para su transformación. Un buen punto de partida para introducir en las aulas estas cuestiones es la reflexión sobre los contrastes morfológicos y sociales existentes en la ciudad. Los vínculos entre la forma espacial y la realidad social han suscitado el interés de los geógrafos desde hace varias décadas y han sido objeto de algunas de las aportaciones más relevantes de la geografía a la teoría urbana (Harvey, 1977; Santos, 2000).

Los desequilibrios intraurbanos se deben abordar atendiendo a la capacidad de los grupos de poder —propietarios, grupos financieros e inmobiliarios, gobierno urbano— para moldear el espacio de acuerdo con sus intereses. La puesta en valor de determinados lugares es paralela al deterioro de otros ámbitos cuya desventaja obedece al dominio ejercido por las clases dominantes sobre los colectivos desfavorecidos (Smith, 2010). El análisis de las transformaciones experimentadas en las últimas décadas por las grandes ciudades europeas y por otras muchas de tamaño medio corrobora la agudización de la fragmentación urbana (Theodore *et al.*, 2009; Gómez y Álvarez, 2013). Siguiendo a Arias (2005), cuando la desigualdad de clase se acompaña de localizaciones diferentes de los grupos sociales se produce la segregación socioespacial, que lleva a los colectivos vulnerables a ocupar ámbitos de la ciudad devaluados y con deficientes condiciones de habitabilidad. El proyecto de una ciudad igualitaria se estaría reemplazando por el inmobiliario que incorpora como objetivo central la búsqueda del máximo beneficio (Alguacil, Camacho y Hernández-Aja, 2014).

Si la producción de ciudad obedece en exclusiva a los designios del mercado una parte importante de los residentes se sitúa en una posición de vulnerabilidad social. El auge de esta noción se produce al reconocer el carácter multidimensional de las situaciones de desventaja, que aparecen ligadas a la superposición de una serie de procesos de multidegradación que hacen que determinados ámbitos se sitúen por debajo de las dinámicas de crecimiento y bienestar de su entorno (Musterd y Ostendorf, 2013). Desde este punto de vista, se reconoce que las deficitarias condiciones de los ámbitos en los que se desarrolla la vida cotidiana no son solo la expresión, sino también suponen factores de vulnerabilidad. Para acercar al alumnado a estas cuestiones resultan apropiados los planteamientos que aluden al carácter multidimensional de la vulnerabilidad social y que tratan las desigualdades urbanas no solamente en términos socioeconómicos sino también de infraestructura disponible, calidad de la vivienda, cantidad y calidad de los espacios públicos, etc. El interés de esta perspectiva se fundamenta en que el alumnado puede identificar y conocer los citados aspectos a partir de la observación directa y/o de la interacción con residentes, mientras que trabajar con información cuantitativa o documentación escrita a esa escala de detalle, además de resultar menos atrayente, es complicado por la escasez de fuentes de información. Incluso en el ámbito de la investigación, este modo de operar ha adquirido una notable

difusión y se ha convertido en el eje vertebrador de interpretaciones novedosas sobre las desigualdades socioespaciales.

Finalmente, es oportuno aludir al particular interés de introducir estas cuestiones en las aulas canarias, pues los datos del Informe AROPE 2018 revelan que el 40,2% de la población del archipiélago está en riesgo de pobreza y/o exclusión social en el año 2017, el segundo valor más elevado de las regiones españolas y 13,3 puntos porcentuales por encima de la media del conjunto nacional. Por tanto, la incorporación como un espacio de aprendizaje geográfico de la ciudad en la que reside el alumnado, mediante un enfoque que tenga presente los estrechos vínculos de la forma urbana con la cuestión social, parece un punto de partida apropiado para descubrir la incidencia de las desigualdades socioespaciales en las urbes actuales. Además, hacerlo a partir de un proyecto de ApS implica un esfuerzo por realizar alguna contribución a la mejora de la realidad acorde con el nivel educativo para el que se diseña la actividad. Se busca, de este modo, contribuir a la formación de futuros ciudadanos con espíritu crítico y con preocupación por el bienestar colectivo (Puig *et al.*, 2007).

4.3. Objetivos

La realización de este proyecto persigue acercarse a las repercusiones socioespaciales de las estrategias vigentes de producción del espacio urbano. En tal sentido, se detallan a continuación los principales objetivos:

- Explicar el proceso de urbanización de Santa Cruz de Tenerife, valorando los factores geográficos e históricos que han intervenido en el crecimiento de la ciudad.
- Comprender el carácter multidimensional de la segregación socioespacial y la vulnerabilidad urbana a partir de la identificación in situ de aquellos aspectos que inciden en las desiguales condiciones de vida de los barrios (accesibilidad, infraestructuras, equipamientos, espacios públicos, viviendas, etc.).
- Valorar la ciudad como el producto de decisiones de los diferentes agentes y actores urbanos —administración, empresas, etc— y justificar el papel que los residentes deben asumir a través de la participación o la reivindicación de sus derechos ciudadanos.
- Proponer medidas para la mejora de las condiciones de vida de la periferia urbana en función de las necesidades detectadas.

El desarrollo de un proyecto sobre los citados aspectos permitirá conocer algunas de las claves explicativas de la evolución de los espacios urbanos, a la vez que comprender su realidad actual y reflexionar sobre posibles acciones dirigidas a su mejora. De acuerdo al planteamiento de Oliva *et al.* (2011), la asignación a los jóvenes y adolescentes de tareas vinculadas al lugar en el que desarrollan su vida contribuye a que estos maduren y se sientan parte de la comunidad, al tiempo que puede constituir un punto de inflexión para una mayor implicación.

4.4. Competencias clave

La enseñanza basada en competencias se ha establecido como un principio básico de la educación en el siglo XXI. La adquisición de competencias se estima

indispensable para el desarrollo personal, social y profesional del alumnado, de acuerdo a las demandas de la sociedad actual (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). La educación por competencias implica atender al conocimiento de base conceptual “saber”, pero también a la adquisición de destrezas “saber hacer” y a un conjunto de actitudes y valores sociales y éticos “saber ser”. Ello supone otorgar importancia, junto a los conocimientos, a las habilidades prácticas, motivación, valores éticos, emociones, etc. Desde esa perspectiva, el aprendizaje competencial implica importantes cambios en la concepción del proceso educativo, así como en los métodos de enseñanza y en la cultura escolar, orientándose los esfuerzos hacia una formación integral, transversal y dinámica (*Ibid.*).

En este proyecto se trabajan cinco de las competencias clave: Competencia lingüística (CL), Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), Competencia digital (CD), Aprender a aprender (AA), Competencia social y cívica (CSC). La CL se potencia a partir de la interacción entre la oralidad y la escritura y se evidencia en las habilidades comunicativas que el alumnado demuestra en el trabajo grupal, en la comunicación de los resultados y elaboración de una breve reflexión final. La CMCT está presente en la aplicación del método científico mediante el desarrollo de una actividad que implica el empleo de fuentes y herramientas dirigidas a la obtención, tratamiento, interpretación y comunicación de la información. De este modo, se contribuye al conocimiento de metodologías de trabajo que conducen, mediante un espíritu crítico, a la adquisición y aplicación del conocimiento. La CD se trabaja con el manejo de entornos virtuales para la obtención de la información espacial y también para la fase final de presentación de resultados. AA es una competencia inherente a un aprendizaje por descubrimiento y capacita para organizar con cierto nivel de autonomía el proceso de aprendizaje y lograr un mayor grado de satisfacción con los resultados alcanzados. La recopilación *in situ* de una información original constituye, sin duda, una opción adecuada para avanzar en esa dirección. La CSC aparece en la valoración de la realidad social y la reflexión sobre los contrastes morfológicos y sociales. La propuesta que se plantea promueve la capacidad para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos concretos y elaborar respuestas e impulsar acciones en el entorno cercano como parte del proceso de implicación social y cívica. Esta última parece la parte más difícil de lograr, pues entraña el paso de la reflexión a la acción, esto es, la adopción de posturas éticas ante las desigualdades socioespaciales y el compromiso del alumnado con la transformación de la realidad de su ciudad.

4.5. Metodología aplicada

Aunque sus orígenes se remontan a finales de la década de los setenta, el ApS es una metodología didáctica innovadora. Su protagonismo en la educación actual se justifica por su encaje con la educación sustentada en competencias, el aprendizaje basado en proyectos, los agrupamientos cooperativos, las inteligencias múltiples o la convivencia positiva (Mendía, 2016). La realización de un proyecto de este tipo es una opción que, además de favorecer la motivación del alumnado, ayuda a adquirir destrezas y habilidades geográficas y a comprender el mundo en el que se vive (De la Calle, 2013), pues es una buena manera de tomar conciencia de los problemas que

afectan al espacio en el que las personas desarrollan su vida cotidiana. De acuerdo con las indicaciones del Decreto 86/2016 de 4 de julio, la materia de Geografía e Historia “debe ser un escenario cambiante y dinámico en el que se materialice un modelo pedagógico promotor de la participación y de la reflexión personal y colectiva”. Este modo de operar requiere la conversión del profesorado en facilitador de los aprendizajes a partir del diseño creativo de situaciones que lo favorezcan. El proyecto que se presenta pretende ser una aportación en esa dirección.

Esta propuesta de ApS se desarrolla a partir de un aprendizaje por descubrimiento (Figura 1). Basado en el enfoque constructivista, este método implica un cambio en la función del profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El docente se debe encargar de diseñar situaciones que permitan al estudiante, desde su forma de ver, interpretar y comprender la realidad, construir nuevos conocimientos y dar respuesta a situaciones problemáticas debidamente contextualizadas (Llanos, 2005; De Miguel, 2006). En este proyecto se hace participar al alumnado en experiencias de aprendizaje reales en las que aplican habilidades o conocimientos (Maldonado, 2008). Los proyectos deben reunir varias características para aprovechar al máximo sus posibilidades y su valor educativo:

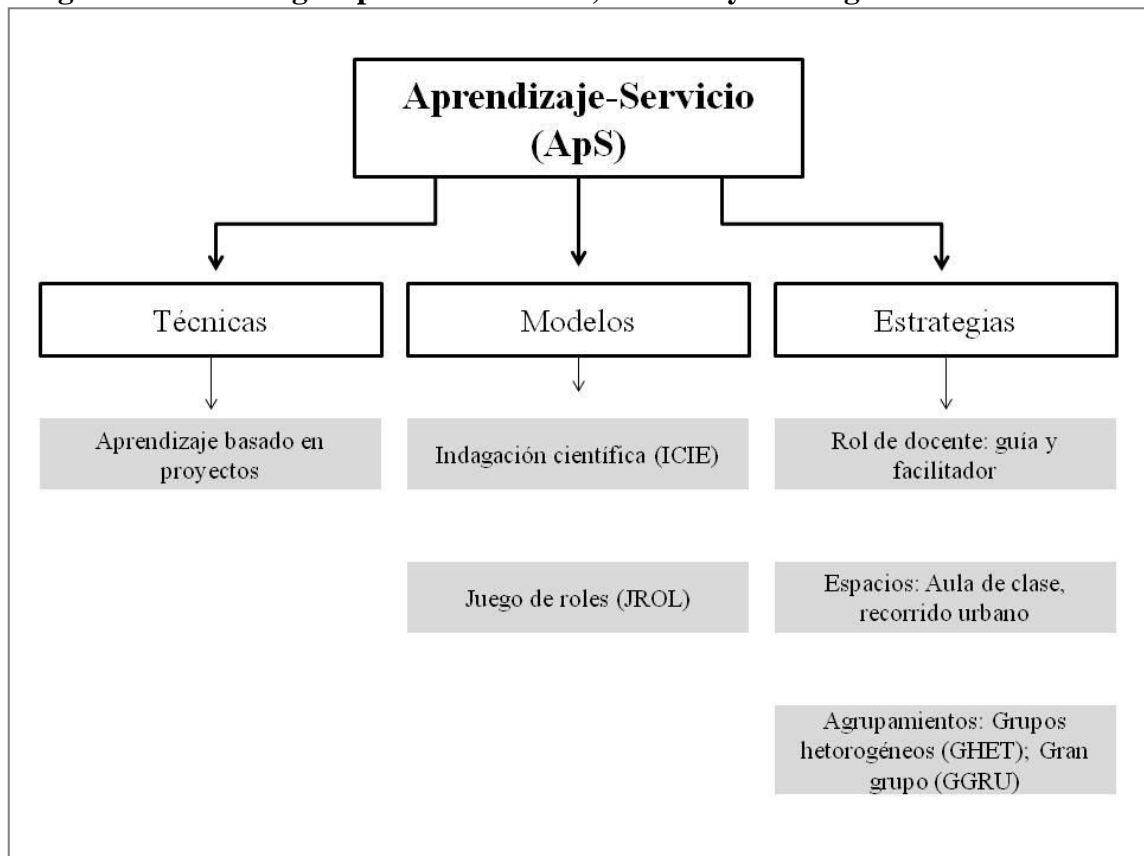
- Seleccionar contenidos significativos y relevantes que conecten con situaciones o problemáticas reales.
- Proponer actividades que permitan al alumnado obtener información para la resolución de problemas y producir conocimientos de carácter original.
- Aumentar la motivación y las habilidades sociales.
- Desarrollar habilidades de colaboración y cooperación que faculten para lograr un resultado final integrado por partes diferentes pero complementarias entre sí.

Además de su cuidadoso diseño y de la conexión con situaciones reales, un aspecto esencial para que un proyecto resulte motivador es asignar una misión a cada uno de los participantes o grupos de trabajo (Maldonado, 2008). El Juego de roles (JROL) facilita la adquisición de conocimientos a partir de lo vivencial, permite identificar las habilidades y debilidades propias y obliga a pensar y a resolver situaciones con creatividad. En este caso particular los grupos de trabajo asumen el papel de técnicos que el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife contrata para la elaboración de un diagnóstico y la creación de propuestas para su ciudad. El modo de proceder utilizado se adecúa a la Indagación científica (ICIE), un modelo de enseñanza que permite aprender a partir del desarrollo de una investigación que siga los pasos habituales del trabajo científico (Joice, Weil y Calhoun, 2002). La aplicación de la ICIE frecuente en el ámbito de las materias de ciencia y tecnología no lo es, en cambio, en el marco de asignaturas como Geografía e Historia donde lo habitual es recurrir a modelos similares como la Investigación grupal o Investigación guiada. En este caso particular se considera más oportuno hablar de ICIE porque la fuente de información principal es la observación directa, una técnica usual en la investigación científica geográfica⁹.

⁹ En la investigación grupal o investigación guiada lo habitual es que el alumnado recurra a fuentes diversas para la búsqueda y obtención de información y, a continuación, proceda a la gestión y extracción de aquello que considere más relevante (Alcalá *et al.* 2018).

En relación con las estrategias utilizadas para el desarrollo satisfactorio de la secuencia de aprendizaje, el rol del docente es fundamental. La adopción de un papel activo por parte del alumnado no implica pasividad en la labor del profesorado, cuya función resulta imprescindible para que el proceso resulte exitoso. Algunos de los aspectos claves de su labor son: plantear un supuesto motivador y bien contextualizado que resulte útil para un aprendizaje significativo, seleccionar los barrios a analizar, preparar las fichas de trabajo, orientar y asesorar al alumnado en el transcurso del proceso, contactar con un colectivo y proponerle un encuentro con nuestro alumnado para la transferencia de resultados. Los espacios que se emplearán son el aula de clase y, si es necesario, la de informática en las fases iniciales y finales —preparación, análisis y presentación de resultados— y en la fase central el sector de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife por el que se desarrollará el itinerario. Se trabajará en grupos heterogéneos; poniendo por caso una clase con 25 alumnos se repartirían en cinco grupos de cinco. Un aspecto importante en la configuración de los grupos es conseguir, en la medida de lo posible, un equilibrio de género. Es una cuestión constatada que las pautas de comportamiento espacial, así como las experiencias del lugar y la interpretación del entorno difiere en función de los rasgos identitarios de los individuos y, entre ellos, la categoría de género se traduce en modos diversos de percibir y practicar la ciudad en virtud de una serie de patrones culturales heredados (Fenster, 2005; Valentine, 2007; Díaz *et al.*, 2015). Por tanto, se considera que los grupos mixtos podrían articular una visión más integral de la realidad urbana.

Figura 1. Metodología aplicada. Técnicas, modelos y estrategias de enseñanza.



Elaboración propia a partir del esquema propuesto por Alcalá *et al.* (2018).

4.6. Organización del proyecto de ApS

A continuación se plantea la organización del proyecto en diferentes fases orientadas a una finalidad común. Se comienza con la presentación del supuesto y se continúa con el apartado en el que se detallan cada una de las fases. Se debe garantizar la adaptación al contexto y a la edad de los participantes, así como asegurar que dicha secuencia deje un margen a la reflexión, que resulta vital en un proyecto de ApS y que permite el auténtico desarrollo intelectual y personal del alumnado (Deeley, 2016).

4.6.1. Supuesto práctico

Introducirse en el trabajo a partir de un supuesto aporta sentido a los aprendizajes, refuerza la motivación y pone de relieve la utilidad práctica del proceso y de sus resultados. En el supuesto se presentan un conjunto de tareas en las que el alumnado se debe implicar y de las que serán protagonistas. Está contextualizado en su propia ciudad por lo que las intervenciones que se planteen deben ser realistas, es decir, con posibilidades reales de implementación en la práctica.

El supuesto con el que se pretende motivar al alumnado y con el que se pone en marcha el proyecto de ApS es el siguiente:

“El Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife forma equipos de trabajo conformados por técnicos en diferentes materias: infraestructuras, parques y jardines, viviendas, equipamientos y actividades económicas con la finalidad de contar con un diagnóstico para diferentes barrios de la ciudad sobre tales ámbitos y, tras su análisis, acordar medidas para subsanar los posibles déficits observados y compartir las propuestas con organizaciones vecinales o plataformas ciudadanas”.

4.6.2. Fases del proyecto

El desarrollo de un proyecto de ApS es una labor compleja. En ella se requiere la participación activa de profesorado, alumnado, comunidad educativa y entidades colaboradoras. Contar con la contribución de todos estos actores es un requisito indispensable para que el resultado sea exitoso.

La primera fase en el desarrollo de un proyecto de este tipo es su preparación, organización y planificación detallada por parte del profesorado. En este caso el diseño de la propuesta supone, entre otros aspectos: establecer el calendario para el desarrollo de las diferentes fases del trabajo y elegir las fechas más adecuadas atendiendo a la programación del curso; seleccionar los barrios objeto de estudio; elaborar las fichas para la recogida de datos y establecer el contacto con las organizaciones vecinales o plataformas ciudadanas.

Las siguientes fases se corresponden con el desarrollo del proyecto. Su inserción curricular exige su ubicación en un momento concreto del curso y un número de sesiones limitado. En este caso, su puesta en marcha se produce en el tercer trimestre y se dedican a ello dos sesiones de trabajo previo en el aula¹⁰, una jornada completa para

¹⁰ Cada sesión de trabajo en el aula tiene una duración oficial de 55 minutos. No obstante, el tiempo real de trabajo efectivo no suele ser superior a los 45 minutos.

realizar el trabajo de campo y cuatro sesiones más, dos para el análisis de la información, una para su puesta en común y otra para la presentación de resultados a la comunidad.

4.6.2.1. Fase 1. Trabajo del docente

El profesorado es un agente principal en un proyecto de ApS. Sus tareas son múltiples. En una propuesta dedicada a las desigualdades urbanas debe seleccionar aquellos espacios que resulten idóneos para dar respuesta a los objetivos de partida. Es también función suya la elaboración de los materiales con los que se va a trabajar en el campo y el contacto con las entidades con las que se produce la interacción. Estos tres aspectos son solo el punto de partida, pues la figura del docente es fundamental durante y al final del proceso para potenciar la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos.

a) Selección de los barrios

La realización en el medio urbano de un itinerario didáctico requiere tener en consideración algunas recomendaciones de carácter general para el desarrollo de este tipo de prácticas con un grupo de jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años.

Siguiendo las aportaciones de Insa (2002) y Fernández Portela (2016) los criterios que se han tenido presentes para la selección de las paradas han sido: evitar que su número sea demasiado elevado, intentar que la distancia entre ellas no resulte excesiva, buscar lugares que no sean demasiado ruidosos e identificar aquellos puntos de interés de acuerdo al objeto de estudio.

Figura 2. Localización de las paradas



Fuente: Infraestructura de Datos Espaciales de Canarias (IDECAN). Elaboración propia.

1. Cuchillitos de Tristán. Desarrollar el desplazamiento en bajada y la posibilidad de obtener una visión de conjunto del área de trabajo (anexos A y B) explica que la jornada se inicie en Cuchillitos de Tristán, un parque urbano situado en la primera periferia obrera de Santa Cruz de Tenerife (Distrito Ofra-Costa Sur). Se ubica en un lugar estratégico para visualizar el sector de residencia de parte de la población socialmente vulnerable de la ciudad¹¹ y también en un plano más alejado es posible observar el centro urbano¹². Constituye, por tanto, un lugar idóneo para hacer algunas consideraciones de carácter general que den pie al posterior trabajo de campo.
2. García Escámez. La segunda parada es en un barrio que se edifica en la década de 1940 y que constituye un ejemplo de la producción puntual de vivienda social tras la guerra civil española en periferias distanciadas del centro urbano. García Escámez sería el primer ejemplo de un modo de producir ciudad que se consolida con la construcción, entre otras, de las barriadas de Santa Clara o Juan XXIII a finales de la década de 1950 o Añaza en la década de 1980. La elección de García Escámez se produce al considerar que la distancia a pie entre este barrio de la periferia obrera y otros del centro urbano no es demasiado significativa y, por tanto, constituye una buena opción para abordar y visualizar los contrastes socioespaciales en una sola jornada y sin necesidad de transporte motorizado. Su desarrollo, en paralelo a la proliferación de la autoconstrucción, marca el inicio de unos procesos de segregación urbana cada más acusados¹³.
3. La Salle-Tome Cano: La tercera parada se efectúa en Tome Cano, en el barrio de La Salle, un área residencial con edificación en altura de las décadas de 1970-1980 para grupos sociales de clases medias y altas. En este sector el alumnado podrá observar una mejor calidad del espacio construido y mayor vitalidad urbana, visible en los espacios públicos, comercios, etc.; la presencia de equipamientos sociales de rango municipal e insular; buenas infraestructuras y adecuadas condiciones de accesibilidad. Con ello, se consigue mediante la comparación determinar las diferencias entre áreas física y socialmente distintas y descubrir elementos que revelan tales contrastes (Figura 3).
4. Plaza del Corte Inglés. La cuarta y última parada se efectuará en la zona de El Cabo-Los Llanos (Anexo C). Aporta una visión del área de nueva centralidad de la ciudad y constituye un lugar apropiado para el cierre de la jornada y la reflexión sobre su contenido. Se inscribe en un sector de la ciudad que resulta más familiar al alumnado, pues en investigaciones previas se ha constatado que

¹¹ De acuerdo con la información que proporciona el Atlas de Vulnerabilidad Urbana de España de 2011 en ese sector urbano se localizan ocho de las doce áreas urbanas vulnerables de Santa Cruz. Se trata de un conjunto de barrios de diverso origen —iniciativa pública, privada, autoconstrucción— que se levantan en las décadas centrales del siglo XX para grupos sociales de bajo nivel de renta (Díaz *et al.*, 2002).

¹² Sector principal de residencia de las clases medias y altas. Está constituido por la ciudad tradicional, sus ensanches de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, sectores de ciudad jardín y un área de nueva centralidad.

¹³ La progresiva agudización de los desequilibrios intraurbanos es evidente con el desarrollo de barrios cada vez más distantes del centro urbano y con peores condiciones de accesibilidad, infraestructuras, equipamientos y servicios disponibles.

las grandes superficies comerciales de la zona son el lugar preferido por los jóvenes para pasar su tiempo libre (Díaz-Rodríguez *et al.*, 2015).

Figura 3. Espacios representativos de García Escámez (Izquierda) y Tome Cano-La Salle (Derecha)



Fuente: El autor.

Esta propuesta teórica está sujeta a modificaciones dependiendo de su viabilidad a la hora de llevarla a cabo. En el caso de que por razones de tiempo no se pudiera trabajar en todos los lugares señalados, se contrastará solo García Escámez y La Salle-Tome Cano, pues son estos dos barrios los ámbitos de la recogida de información a través de las fichas y pueden, por sí solos y por el trayecto entre ellos, aportar una visión de los procesos que se examinan.

Más allá del interés particular que para el caso de Santa Cruz de Tenerife tienen las paradas seleccionadas, lo que aquí se pretende plantear es un modo de proceder para facilitar al alumnado la comprensión de la desigualdad urbana a través de la experiencia

directa de cómo esta se manifiesta en su ciudad. Es interesante que el punto de partida sea un lugar que funcione como mirador, desde donde sea factible realizar algunas consideraciones iniciales; a continuación, la selección de dos barrios con contrastes socioespaciales y que no estén demasiado distantes entre sí; y, finalmente, cerrar la jornada en un lugar conocido por los adolescentes y que les resulte representativo por razones de ocio. Por tanto, las posibilidades de adaptación de la propuesta a cualquier otra ciudad son amplias y los beneficios de aprender a partir de la propia experiencia y del contacto directo con el lugar resultan también indudables (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Newmann y Wehlage, 1996; Insa, 2002; Campo *et al.*, 2016; Fernández Portela, 2016).

b) Elaboración de las fichas de trabajo

Otro aspecto importante de la labor del docente es la elaboración de las fichas (Anexo D) que cada equipo debe emplear durante su trabajo de campo para recopilar información sobre la temática que corresponda. Las fichas contienen los aspectos que deben guiar la observación, a partir de preguntas a las que deben ir dando respuesta mediante la observación directa o, si fuera necesario, preguntando a los vecinos de la zona. Las preguntas que se plantean en las fichas son claras y directas, evitando términos o expresiones desconocidas o de difícil interpretación para el alumnado de 3º de la ESO y tratando de facilitar a los grupos de trabajo el reconocimiento de las carencias que el barrio registra en relación a la materia que les ha tocado explorar.

c) Contacto con la plataforma ciudadana

La coordinación con las entidades sociales es un elemento esencial del proyecto de ApS. La apertura de la institución educativa a su entorno es enriquecedora para el alumnado y contribuye al ideal de la "ciudad educadora" que otorga posibilidades de acción formativa al tejido ciudadano (Puig *et al.*, 2007). La elección de la *Plataforma Sumando Construimos* como colectivo con el que interactuar se sustenta en varias razones: en primer lugar, porque los principios declarados de ese colectivo se basan en una transformación de la comunidad mediante la participación activa de la población en los procesos que se generen; en segundo lugar, porque su área de actuación es el distrito de Ofra-Costa Sur, por el que transcurre parte del itinerario y en el que se pueden identificar dificultades para el bienestar colectivo; en tercer lugar, por la trayectoria del colectivo en la puesta en marcha de actividades y talleres educativos como las jornadas que, con carácter anual, desarrollan en colegios del distrito para potenciar las relaciones intergeneracionales y la educación cívica; y, por último, por la participación en la plataforma de distintos agentes —asociaciones vecinales, trabajadores sociales, ONGs, etc.— lo que permitirá al alumnado aproximarse al tejido social de la zona y a algunos de sus principales actores. De esta manera el docente asume su función de facilitar espacios para la puesta en común, que favorezcan el diálogo y el debate con personas con unas inquietudes que pueden ser diferentes a las que encuentran en sus círculos habituales (Martín, 2016). Esta parte del trabajo contribuye a dar sentido a la actividad investigadora y a aportar el sentido de servicio al proyecto.

4.6.2.2. Fase 2. Trabajo de aula previo a la salida (1ª y 2ª sesión)

Una vez concluye la fase de preparación por parte del profesorado se pone en marcha el proyecto. Se diferencian tres partes: primero, el trabajo previo en el aula; a continuación, el itinerario urbano y, por último, el regreso al aula. En este apartado se detalla el contenido de las primeras sesiones dedicadas a la presentación del proyecto y la organización de los grupos para el trabajo de campo.

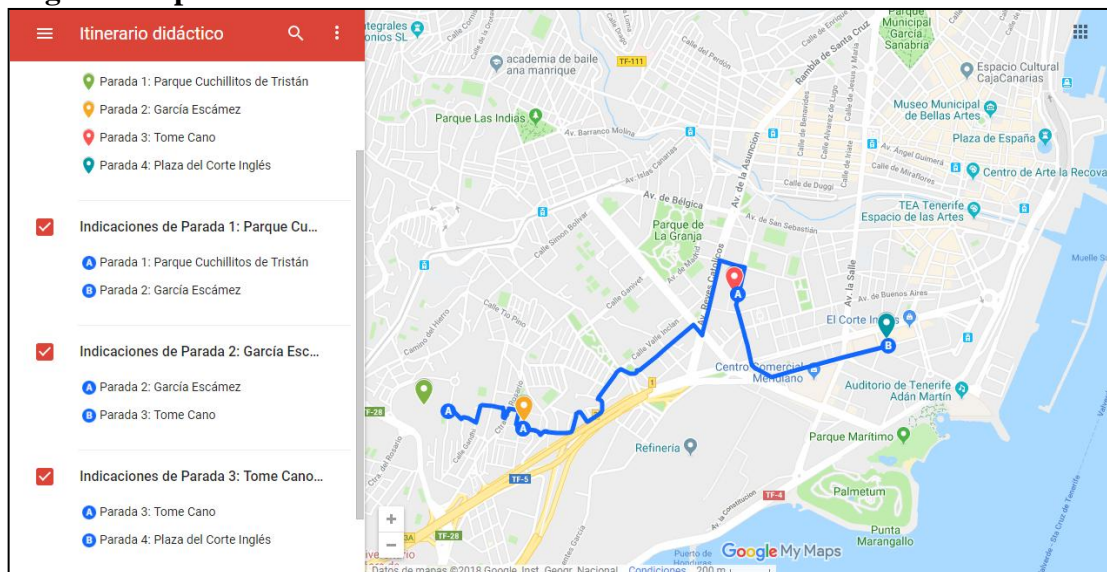
- a) Presentación del proyecto: formación de los grupos, distribución de roles y entrega de fichas

La primera sesión de trabajo en el aula se dedica a presentar el proyecto y a formar los grupos conformados por 5 componentes que se van a encargar de analizar en cada barrio los siguientes aspectos: a) infraestructuras, b) parques y jardines, c) viviendas, d) equipamientos y e) actividades económicas. La distribución de los temas se hará por sorteo. Por último se entregará a cada grupo la ficha correspondiente (Anexo D) y se explicará su contenido y las dudas que puedan surgir.

- b) Diseño de la ruta a seguir y explicación del trabajo de campo a los grupos

En esta sesión se diseña el recorrido con la participación del alumnado. Previa organización en grupos y mediante el manejo de la herramienta Google Maps deberán plantear la alternativa más adecuada para desplazarse entre cada uno de los puntos de parada, seleccionados a criterio del profesorado. Entre otras posibilidades, dicha aplicación permite la elaboración de rutas de forma rápida y sencilla y facilita el tránsito posterior por el espacio de forma cómoda y bien orientada (Morales, 2016). Esa labor debe ser supervisada por el docente que comprobará la viabilidad de los recorridos propuestos. Una vez que los distintos grupos tengan su ruta elaborada, el conjunto de la clase decidirá cuál es la más adecuada y esta será validada por el/la profesor/a para su realización. La figura 4 muestra un ejemplo del resultado esperable de esa labor.

Figura 4. Opción de recorrido del itinerario didáctico en Santa Cruz de Tenerife



Fuente: Google Earth. Elaboración propia.

4.6.2.3. Fase 3. Itinerario urbano. Recogida de información (3ª sesión)

Se planifica el desarrollo del itinerario en una jornada de mañana y tarde (Cuadro 3). Se saldrá del centro a las 8.30 h. y se dedicarán 30 minutos al desplazamiento entre el instituto y el punto de inicio, el parque Cuchillitos de Tristán. Allí se realizará una primera parada para tomar contacto con el ámbito de trabajo. En la segunda y tercera parada —García Escámez y Tome Cano—, que incluyen los descansos para desayunar y almorzar, los grupos deberán recopilar la información con las fichas. La última parada en la plaza del Corte Inglés será de 30 minutos y servirá para hacer una reflexión de la jornada. Se llegará al centro a las 17.00 h. El desplazamiento entre los puntos de interés requiere un tiempo variable en función de la distancia entre ellos y de las necesidades de parar y descansar. Para su estimación ha sido de utilidad la realización de los distintos trayectos y las indicaciones de Google Maps para recorridos a pie. Estas últimas se han utilizado solamente de modo orientativo, pues en todos los tramos se ha incorporado más tiempo que el señalado por la aplicación. Se trata de una planificación teórica que se debe adaptar al tiempo que el centro asigne para la salida, la distancia entre este y el sector urbano en el que se realiza el itinerario y el ritmo que se siga durante su desarrollo. Como ya se ha avanzado, en el caso de que sea preciso adaptarse al horario de la jornada lectiva —de 8.30 a 14.30 h— se tendría que empezar en García Escámez y terminar en La Salle-Tome Cano.

Cuadro 3. Programación temporal del itinerario didáctico

Tiempo de ejecución	Lugar/Actividad
8.30-9.00	Salida del centro. Desplazamiento en guagua entre el Instituto y Cuchillitos de Tristán.
9.00-10.00	1ª parada: Cuchillitos de Tristán. Vista panorámica y rutina de pensamiento <i>veo-pienso-me pregunto</i> .
10.00-10.30	Desplazamiento Cuchillitos de Tristán-García Escámez.
10.30-12.30	2ª parada: García Escámez. Desayuno en la plaza Bartolomé García Lorenzo (10.30 a 11.00 h.). Recopilación de información por parte del alumnado (11.00 a 12.30 h.).
12.30-13.30	Desplazamiento García Escámez-Tome Cano.
13.30-16.00	3ª Parada: La Salle-Tome Cano. Almuerzo en la plaza Los Sabanderos (13.30 a 14.30 h.). Recopilación de información por parte del alumnado (14.30 a 16.00 h.).
16.00-16.15	Desplazamiento Tome Cano-Plaza del Corte Inglés.
16.15-16.45	4ª parada: Plaza del Corte Inglés. Reflexión final.
16.45-17.00	Regreso al centro. Desplazamiento en guagua entre la plaza del Corte Inglés y el Instituto.

Elaboración propia.

En la primera parada —Cuchillitos de Tristán— se utilizará la rutina de pensamiento *veo-pienso-me pregunto* que servirá para contextualizar el espacio a recorrer e identificar los conocimientos previos del alumnado¹⁴. Se comentarán las diferencias morfológicas existentes entre las diferentes áreas urbanas, los vínculos entre

¹⁴ Es ese un buen momento para detectar posibles lagunas cognitivas en el alumnado.

la forma espacial y la realidad social y se tratarán de identificar algunos de los factores geográficos que explican el crecimiento y la configuración actual de la ciudad¹⁵. A su vez, se dejan abiertos interrogantes que el alumnado tratará de resolver a lo largo del trabajo. Se da pie, por tanto, a una enseñanza por descubrimiento que persigue la obtención de conocimientos originales y la resolución de problemas o incógnitas por su propia cuenta, en lugar de proporcionar una información previamente elaborada (Santolaria, 2014).

En la segunda y tercera parada —García Escámez y Tome Cano-La Salle— los grupos de trabajo cumplimentarán la ficha correspondiente al ámbito temático que les haya correspondido (anexo D). Con ello se conseguirá que el alumnado acceda de modo directo a información sobre dos barrios de características sociales y espaciales contrastadas, lo que resulta válido para que descubran los desequilibrios internos de su ciudad y puedan tantear las desiguales condiciones de vida de sus residentes.

En la última parada —plaza del Corte Inglés— el profesorado recoge las fichas de campo. Se realizará una valoración de la actividad y una puesta en común de los resultados obtenidos durante la jornada, que será el paso previo a la sesión de análisis de la información en el aula.

Para terminar, resulta oportuno señalar que el recorrido entre cada una de las paradas es también parte importante del itinerario. Durante su desarrollo los grupos deben anotar en su cuaderno de campo aquellos aspectos que llamen su atención y los cambios que se van apreciando a lo largo del camino —viviendas, espacios públicos, infraestructuras, vida urbana, etc.—. Cada una de las paradas se iniciará con la elección aleatoria de un grupo que comentará con el resto las ideas que ha recopilado a lo largo del trayecto.

El acercamiento al entorno que propicia esta fase de trabajo permite al alumnado conocer o ampliar su información sobre situaciones sociales que preocupan a diversos colectivos y pone en valor la capacidad de la escuela de proyectarse al exterior, impulsando una formación que despierte la solidaridad y el compromiso ético (Martín, 2016).

4.6.2.4. Fase 4. Análisis de la información y elaboración del producto (4ª y 5ª sesión)

Al análisis de la información y a la elaboración del producto final se dedican dos sesiones de trabajo. Al regreso al aula el profesorado devuelve a cada grupo las fichas que han cumplimentado en el campo con la correspondiente revisión y con una retroalimentación que permita subsanar los posibles defectos de cara a la preparación de los resultados finales.

A continuación, cada grupo iniciará la elaboración del producto final, una presentación digital (PowerPoint, Prezi o Video) a partir de los materiales obtenidos en las sesiones previas —fichas de campo, fotografías, notas del cuaderno de campo, explicaciones del profesorado, puestas en común...—. Asimismo, para resolver

¹⁵ El alumnado debe ser capaz de reconocer las direcciones que ha tomado el desarrollo de la ciudad y los obstáculos que ha encontrado en su proceso de crecimiento: el Macizo de Anaga que dificulta la expansión de la ciudad hacia el Noreste; la Refinería de Petróleos que ha contenido el crecimiento hacia el sur, etc.

satisfactoriamente el proyecto es necesaria la consulta de fuentes que aporten información complementaria a la observación realizada. Se deben recabar datos adicionales mediante la consulta de recursos como Google Earth o a través de la prensa digital recopilando noticias sobre los barrios elegidos para el estudio¹⁶. Cada grupo debe ser capaz de seleccionar y analizar recursos que resulten valiosos para desarrollar la parte del trabajo que les ha correspondido. En esta fase deben también pensar las propuestas de mejora, lo que requiere poner en acción su capacidad creativa. La labor iniciada en estas sesiones debe ser culminada de manera autónoma para la presentación posterior de los resultados finales.

4.6.2.5. Fase 5. Puesta en común en el aula y debate (6ª sesión)

Esta sesión se destina a reflexionar con el conjunto del alumnado sobre los aspectos analizados en la salida de campo. Un portavoz de cada grupo de trabajo expondrá en un tiempo no superior a 5 minutos las características de cada uno de los dos barrios en relación al tema que le ha tocado, sus problemas y sus posibles mejoras. El formato de la presentación es libre, aunque se recomendará que se realice una defensa oral apoyada en una presentación con abundancia de imágenes que ilustren la explicación. Después se abrirá un debate para determinar qué tipo de barrio es el que presenta los mayores problemas y consensuar cuáles son éstos y sus posibles soluciones, con la finalidad de trasladar un planteamiento común y previamente consensuado a la plataforma ciudadana.

4.6.2.6. Fase 6. Reunión con la Plataforma Sumando Construimos (7ª sesión)

El desarrollo integral de los proyectos de ApS requiere de la implicación de personas o colectivos ajenos al ámbito educativo, lo que da la oportunidad al alumnado de conocer otras visiones y cuestionar las percepciones propias (Martín, 2016).

Esta última parte del proyecto se centrará en el barrio de García Escámez, pues es el que registra las principales dificultades en el conjunto de las dimensiones examinadas por los grupos y se ubica en el ámbito de actuación de la plataforma con la que se establece el contacto¹⁷. Para el desarrollo de la reunión el colectivo invitado acudirá al centro educativo. Esta conexión puede suponer una ayuda para las propias entidades sociales que pueden aprovechar la ocasión para dar visibilidad a su labor, sensibilizar a la ciudadanía sobre las tareas que realizan y recibir la colaboración y quizá obtener ideas a tener en consideración a partir de las reflexiones del alumnado (Puig *et al.*, 2007).

En esta reunión, un portavoz, elegido entre los grupos, expondrá la presentación consensuada, haciendo hincapié en los problemas que han detectado en el barrio y las posibles soluciones propuestas. Finalizada la exposición se dará la palabra a los representantes del colectivo invitado para intercambiar ideas y valorar la actividad. Con

¹⁶ Se pretende de este modo averiguar si los problemas o las respuestas que se están planteando han sido ya identificados y planteados por otros actores y, pese a ello, continúan sin resolverse.

¹⁷ Las reuniones que, con carácter mensual, realiza la plataforma van rotando entre distintos lugares del distrito y García Escámez es uno de los puntos habituales de reunión y también de actuación. De hecho, las II Jornadas de Convivencia Intergeneracional y Educación Cívica, previstas para octubre de 2019, se realizarán en un centro educativo del barrio.

ello se pretende despertar la sensibilidad del alumnado ante los problemas y las dificultades de su ciudad.

Una vez culminado el proyecto se deberá elaborar individualmente una breve reflexión —hasta dos páginas— en la que se sinteticen los aprendizajes adquiridos. En este documento se debe prestar especial atención a la plasmación de los resultados de la interacción con el colectivo participante, las vivencias y experiencias propias y el grado de satisfacción con el conjunto del trabajo realizado. Se conjuga, por tanto, la reflexión grupal y compartida desarrollada anteriormente con otra más personal en la que cada alumno expresa lo que le ha aportado el proyecto.

4.6.2.7. Fase 7. Evaluación

De acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) evaluar no es solo el acto de comprobar los rendimientos y cualidades del alumnado, sino que se debe convertir en una fase más de un ciclo completo que permita pensar, planificar y mejorar los procesos pedagógicos y la práctica didáctica. En un proyecto de ApS debe entenderse como una oportunidad para que cada uno de los participantes se autoevalúe y sea evaluado. La evaluación se plantea con una finalidad educativa, es decir, se valora el aprendizaje de una manera continua, lo que permite conocer cómo se produce para así mejorar la práctica del alumnado y la del docente (Santos Guerra, 1993). El seguimiento constante del progreso del alumnado permite detectar y subsanar los problemas que vayan surgiendo en el aprendizaje, se toman datos para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado (Guarro, 2002; González y Pérez, 2004).

Se valorarán una serie de actividades que comprenden desde la preparación a la presentación de resultados. Durante las fases de preparación y recogida de la información la finalidad es aportar a los grupos una retroalimentación.

Estrategias evaluativas en cada una de las fases del proyecto:

Fase 2. Trabajo de aula previo a la salida.

Instrumento de evaluación: itinerario en Google Map. Evaluación grupal

Fase 3. Itinerario urbano. Recogida de información

Instrumento de evaluación: fichas de trabajo y registros de observación. Evaluación grupal.

Fase 4. Análisis de la información y elaboración del producto

Instrumento de evaluación: producto para la presentación. Evaluación grupal.

Fase 5. Puesta en común en el aula y debate

Instrumento de evaluación: defensa oral y participación en el debate. Evaluación grupal.

Fase 6. Reunión con la Plataforma Sumando Construimos

Instrumento de evaluación: reflexión final. Evaluación individual.

Las puntuaciones de los diversos instrumentos de evaluación se distribuirán de la siguiente manera: la suma de las *fases 2 y 3* supondrá el 20% de la calificación final; la elaboración del producto de la *fase 4* representa el 50% y la puesta en común de la *fase*

5 un 10%. El 20% restante será para la reflexión final presentada por escrito de modo individual (cuadro 4).

Tal como señala la orden ECD/65/2015 de 21 de enero, la evaluación del grado de adquisición de las competencias está integrada en la de los contenidos, pues en los productos evaluables se evidencia la movilización de la CL, CMCT, CD y CSC. En proyectos de ApS los aprendizajes son altamente competenciales, pues en ellos se integra la adquisición de habilidades del método científico, el trabajo cooperativo y la aplicación de los conocimientos, entre otros (Martín, 2016).

Cuadro 4. Evaluación del proyecto

Fase	Instrumentos de evaluación	Criterios de evaluación	Agente evaluador	Tipo de evaluación	Puntuación (%)
Preparación	Itinerario en Google Maps	Matriz de valoración para el itinerario	Heteroevaluación y coevaluación	Grupal	10
Realización	Fichas de trabajo de campo	Matriz de valoración de las fichas	Heteroevaluación	Grupal	10
Análisis	Producto para la presentación	Matriz de valoración de la presentación digital.	Heteroevaluación	Grupal	50
Presentación	Defensa oral.	Matriz de valoración para la presentación oral	Heteroevaluación, Autoevaluación y Coevaluación	Grupal	10
Presentación	Reflexión final	Matriz de valoración para la reflexión escrita	Heteroevaluación	Individual	20

Elaboración propia.

Algunos instrumentos de evaluación serán valorados también mediante la coevaluación y/o la autoevaluación. Se ha afirmado que la participación del alumnado en el proceso de evaluación permite, además de mejorar el aprendizaje, avanzar en la dirección de una enseñanza que potencia el análisis crítico, la autocrítica, la autonomía y la formación de personas responsables (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Se favorece, con ello, la valoración de los resultados del trabajo propio y el de los compañeros y la identificación de sus debilidades y fortalezas. Al mismo tiempo, constituye una buena opción para mantener activa la atención durante las presentaciones del resto de grupos que, en este caso particular, proporcionan una información complementaria a la propia y que da pie a reflexiones conjuntas. En definitiva, se considera que la utilización de diferentes instrumentos evaluables es una opción acertada para controlar el proceso de aprendizaje, introduciendo las modificaciones oportunas para ayudar al alumnado a construir conocimientos y adquirir competencias (Deeley, 2016; Martín, 2016).

El proyecto se realizará en el tercer trimestre en el que se tendrán que impartir 4 criterios. Aunque ocupará 7 sesiones de clase el significado del mismo y la consecución

de muchas de las competencias justifican que su peso dentro de la calificación del trimestre alcance un 40% de la nota final de dicho trimestre.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Una de las virtudes más reseñadas del Aprendizaje Servicio es su contribución al desarrollo personal del alumnado a partir de la participación en un proyecto que conjuga su aprendizaje particular y la promoción del bienestar de la comunidad (Mendia, 2016). El ApS se presenta como una de las vías posibles para la transformación de las relaciones entre las prácticas educativas y la comunidad. En este caso, el proyecto desarrollado promueve la participación, implicación y sensibilización del alumnado con las desigualdades socioespaciales.

Es una cuestión constatada que este tipo de proyectos aportan beneficios a todos los participantes: el alumnado encuentra sentido a lo que estudia y se da cuenta de la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridas; al profesorado le permite poner en práctica sus habilidades como dinamizador y organizador de proyectos; y para los colectivos sociales participantes puede suponer un estímulo del espíritu transformador, al recibir propuestas para la mejora de la comunidad.

Es cierto que la implementación en la educación formal de un proyecto de ApS puede ser un reto difícil, entre otras razones, por la existencia de unos contenidos curriculares prescriptivos, la escasa o nula implicación de la comunidad educativa o de las entidades sociales colaboradoras o también por las limitaciones del profesorado para desarrollar este nuevo tipo de estrategias didácticas. No obstante, pese a todas esas dificultades, se deben ir incorporando paulatinamente este tipo de experiencias en los centros educativos canarios, como se ha hecho en otros contextos con resultados favorables¹⁸.

Una de las vías que permitiría mejorar la propuesta que aquí se diseña es la interdisciplinariedad pues, como es sabido, los problemas que se abordan en el proyecto no son competencia exclusiva de una materia y exigen con frecuencia la integración de varias asignaturas para su tratamiento integral. También se debe avanzar más en el reconocimiento de las instituciones educativas al ApS, quedando recogido su valor en el proyecto de centro y dándole cabida en la programación.

Una parte fundamental de este proyecto es la realización de un recorrido urbano. El empleo de estrategias didácticas inadecuadas en las salidas de campo es una de las críticas habituales a su valor pedagógico y puede desembocar en su banalización o, incluso, desaparición (Sousa *et al.*, 2016). El reconocimiento y la descripción de los paisajes, asimilando concepciones formuladas previamente, ha marcado la práctica educativa fuera del aula. El itinerario didáctico propuesto elude recurrir a un saber enseñado y apuesta por analizar e interpretar el entorno proporcionando herramientas para poder actuar como ciudadanos responsables ante los problemas de nuestros espacios de vida.

¹⁸ La Fundación Zerbikas elabora un informe en el que se exponen sesenta ejemplos de buenas prácticas de ApS desarrolladas con alumnado de casi todos los niveles (Batlle, 2013)

Un aspecto reseñable es que con esta actividad se potencia el desarrollo de las competencias clave, a partir de aprendizajes que fomentan el diálogo y el consenso, tanto en la interacción con el grupo de trabajo (Majó, 2010) como con los colectivos locales. La declaración de intenciones de la LOMCE y del currículum de la materia en relación con la competencia social y cívica no parece concretarse de modo adecuado en criterios de evaluación, contenidos y estándares de aprendizaje que avancen con claridad en esa dirección. En el marco de una propuesta didáctica centrada en las desigualdades socioespaciales urbanas nos ha parecido fundamental trabajarla, acercando los contenidos curriculares a la realidad que se vive en el entorno inmediato. De acuerdo con Call, Haro y Oller (2015) es importante dotar de funcionalidad a los aprendizajes y apostar por una práctica educativa que nos ayude a situarnos en el mundo y a desarrollar una conciencia ciudadana. Sirven de poco unos conocimientos que dejen al margen la reflexión, se alejen de la realidad cotidiana del alumnado y que no sean útiles para aplicar en diferentes escalas espaciales y temporales.

Otra cuestión de interés son los vínculos que en Geografía se establecen entre lo local y lo global. Se ha discutido el interés didáctico de las propuestas centradas en lugares concretos y, en el caso urbano, en ciudades que no constituyen áreas metropolitanas de entidad en el contexto global. En tal sentido, se sostiene que con independencia del rango que ocupe un área urbana determinada, su interés para la comprensión de los procesos que se dan en la urbe es considerable, sobre todo, si se trata de un contexto local próximo al alumnado. En tal sentido, se coincide con aquellos que sugieren que el contacto directo con el territorio no solo permite alcanzar un mayor conocimiento del mismo, sino que constituye también un acto educativo que invita a reflexionar sobre aspectos de carácter más general y resulta enriquecedor para adquirir una conciencia espacial desde el propio entorno (Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006). Al respecto, tampoco se debe olvidar que en la actualidad existen hechos cotidianos que asociamos a lugares particulares, pero que están fuertemente vinculados a situaciones políticas o económicas acaecidas en lugares remotos del planeta. Esa fuerte conexión entre los lugares se convierte en uno de los retos más interesantes de la educación geográfica y exige un pensamiento espacial contextualizado que trate de descifrar esa complejidad (Buitrago, 2005). La heterogeneidad reconocida a las áreas urbanas se sustenta en una multiplicidad de aspectos que deben incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje en secundaria. Desde materias como Geografía e Historia, resulta habitual que se presente a la ciudad como resultado del paso de diferentes culturas a lo largo del tiempo y que tienen su reflejo en el patrimonio, material e inmaterial, que es preciso conservar. La realización de itinerarios didácticos suele obedecer a la intención de dar a conocer estos valores a las nuevas generaciones, con el loable propósito de desarrollar actitudes de respeto y compromiso con su preservación. En cambio, este tipo de prácticas integradas en un proyecto de ApS permiten examinar la ciudad como un espacio en el coexisten grupos diferentes en términos de riqueza, de clases sociales e incluso en términos de integración y de exclusión (Leal, 2002). Las desigualdades socioespaciales son un rasgo consustancial a la ciudad actual que no debe permanecer al margen de los contenidos que se trabajen con el alumnado dentro y fuera del aula. En ese sentido, la identificación y caracterización de barrios con rasgos físico-

espaciales y sociales contrastados es un procedimiento que facilita al alumnado la comprensión de los desequilibrios intraurbanos. El valor de una propuesta de esta índole se sustenta, como ya apuntó Fernández Portela (2016), en que además de permitir la adquisición de una serie de aprendizajes de tipo conceptual, permite también instruirse en el manejo de una serie de metodologías de trabajo aplicables a otros contextos y, finalmente, trabajar aspectos que impliquen el desarrollo de actitudes de compromiso, responsabilidad y solidaridad hacia la realidad social actual de su ciudad. Tal como se ha señalado, el aprendizaje a partir del desarrollo de un proyecto de ApS hace que el alumnado sienta que ha intervenido en la gestión de su ciudad, lo que a buen seguro aumentará su sentimiento de pertenencia a ese territorio y será una estrategia para dar el paso desde la actitud crítica hacia la acción transformadora de la sociedad (Puig *et al.*, 2007).

Se ha diseñado una estrategia didáctica que convierte las desigualdades socioespaciales en un tema accesible para el alumnado de 3º de la ESO, tratando de hacer visibles a personas, lugares y temáticas que tradicionalmente las disciplinas y los currículos han obviado (García Manso, 2015). En este sentido, se sostiene que la didáctica de materias como Geografía e Historia debe reivindicar su función social y su papel en la producción de aprendizajes que fomenten en el alumnado el desarrollo de un espíritu crítico, pues es la educación un pilar fundamental en la formación de una ciudadanía interesada en el conocimiento de los valores y sensible a los problemas de su entorno. Diversas experiencias pedagógicas han constatado que aquellos proyectos con servicio producen aprendizajes de mayor calidad y más resistentes al olvido que los que se producen de modo aislado y descontextualizado (Eyler y Gilers, 1999; Deeley, 2016; Martín, 2016).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (1998). Pensar la ciudad desde la educación. *Temas de educación* (12). Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Alcalá, N., García, C., Negrín, J.M. y Correa, F.J. (2018). *Métodos, técnicas y modelos de enseñanza*. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Alguacil, J., Camacho, J. y Hernández-Aja, A. (2014). La vulnerabilidad en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (27), 73-94. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/10863/10970> [último acceso 02/02/2019].
- Arias, F. (2005). El estudio de la desigualdad urbana. *Urbano*, 8(11), 77-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/198/19801110.pdf> [último acceso 21/01/2019].
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (40), 1-11.
- Barrón, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias*, 11(1), 3-11. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39770/93221> [último acceso 15/12/2018].
- Batlle, R. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Bilbao: Fundación Zerbikas. Recuperado de <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf> [último acceso 14/05/2019].
- Buitrago, O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 10(561). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm> [último acceso 04/01/2019].
- Call, M.T., Haro, M.R. y Oller, M. (2015). “Y nosotros, ¿somos pobres?” Propuesta didáctica para dar visibilidad a la situación económica de nuestro entorno más inmediato. En A.M. Hernández, C.R. García y J.L. De la Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas*. Extremadura: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Campo, B., Rodríguez, L.A., y Colomer, J.C. (2016). Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuestas de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el Geoforo Iberoamericano. En L. Alanís *et al.*

- (Coords). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 141-153). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Cordero, R. (2005). María Montessori y el medio ambiente como método activo. En *Veinte experiencias exitosas en el mundo*. México. Investigación Pedagógica, 349.
- Decreto 86/2016 de 4 de julio en el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 136, de 15 de julio).
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- De la Calle, M. (2013). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel, M.L. de Lázaro y M.J. Marrón (Coords.). *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp.33-52). Colección Actas, 470.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(3), 71-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf> [último acceso 15/03/2019].
- Díaz, M.C., Delgado, C.R., Calero, C.G. García, L.M., Pérez, M. y Mejías, M.A. (2002). Ciudad oscura, ciudad luminosa. Santa Cruz de Tenerife (1980-2000). *Investigaciones Geográficas*, (28), 33-51. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/344/1/Diaz%20RodriguezCiudad%20oscura.pdf> [último acceso 18/10/2018].
- Díaz-Rodríguez, M.C., Armas-Díaz, A. García-Herrera, L.M. y García-Hernández, J.S. (2015). Spaces of transition: Young people's social practices in Santa Cruz de Tenerife (Canary Islands, Spain). *Die Erde. Journal of the Geographical Society of Berlin*, 146(1), 79-89. Recuperado de <https://www.die-erde.org/index.php/die-erde/article/view/162/95> [último acceso 03/02/2019].
- Eyler, J. y Gilers, D.E. (1999). *Where's the learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey Bass.
- Fenster, T. (2005). The right to the gendered city. Different formations of belonging in everyday life. *Journal of Gender Studies*, 14(3), 217-231.
- Fernández, M. y Tatjer, M. (2005). La ciudad como taller. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (43), 58-66.
- Fernández Portela, J. (2016). El estudio geográfico cercano en educación infantil: Itinerario didáctico para el conocimiento de la ciudad de Valladolid. En L. Alanís et al. (Coords). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp.484-496). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2016_nativos_digitales_y_geografia.pdf [último acceso 08/05/2019]

- García Manso, M. (2015). Propuesta educativa para trabajar las desigualdades territoriales/sociales. La supervivencia en los slums, India. En A.M. Hernández, C.R. García y J.L. De la Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas*. Extremadura: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, M.V. y Álvarez, J. (2013). La supervivencia de las ideas desreguladoras tras la crisis económica. *Urban*, (6), 37-51. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/2053/2100> [último acceso 09/12/2018].
- González, M.A. y Pérez, N. (2004). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos*. Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_p roceso_de_ense_anza-aprendizaje.pdf?sequence=1 [último acceso 08/05/2018].
- González-Aldea, P. y Marta-Lazo, C. (2015). La metodología del aprendizaje-servicio como herramienta en la formación de los periodistas. *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*, (3), 564-581.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Honnet, E.P. y Poulsen, S. (1989). *Principles of Good Practice in Combining Service and Learning*. Racine: Johnson Foundation.
- Hotkinson, S. (2013). The new urban enclosures. *City: analysis of urban trends, cultura, theory, policy, action*, 16(5), 500-518.
- Hutchinson, J. (2000). Urban policy and Social Exclusion. En *Policy response to social exclusion*. Londres: Open University Press.
- Informe AROPE (2018). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España*. Recuperado de https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018_CANARIAS.pdf [último acceso 02/02/2019].
- Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 32, 89-95.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Joice, B., Weil, M y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- Kendall, J.C. (Comp.) (1990). *Combining Service and Learning* (Vol.1). Raleigh (North Carolina). National Society for Internships and Experiential Education.
- Leal, J. (2002). Segregación social y mercados de vivienda en las grandes ciudades. *Revista Española de Sociología*, 2, 59-75. Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/files/res/2/04.pdf> [último acceso 28/01/2019].
- Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. París: Anthropos.

- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. París: Anthropos.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.
- Llanos, M.P. (2005). Educación del nuevo milenio. *Innovación Educativa*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1794/179421475002/> [último acceso 15/03/2019].
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de innovación educativa*, (195), 7-11.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf> [último acceso 11/03/2019]
- Marcuse, P. (1993). What so new about divides cities. *International Journal of Urban Regional Research*, 17(3).
- Márquez, J., Fraile, P., Villar, A., García, M. Sánchez, N., Limones, N., Martínez, I. Rodríguez, L. (2016). La salida itinerante en Geografía. En L. Alanís *et al.* (Coords). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp.617-636). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajos por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mendia, R. (2016). El Aprendizaje-Servicio: una metodología para la innovación educativa. *Revista CONVIVES, Fundación Zervikas*, (16). Recuperado de <http://www.zerbikas.es/zerbika/> [último acceso 11/05/2019]
- Ministerio de Fomento. Gobierno de España (2011). *Atlas de la Vulnerabilidad Urbana en España*. Portal de Suelo y Políticas Urbanas. Recuperado de <http://atlasvulnerabilidadurbana.fomento.es/#l=es;v=map2> [último acceso 14/05/2019]
- Morales, F.J. (2016). Desarrollo de la competencia espacial a través de las aplicaciones de Google Earth y Maps en geografía urbana: una experiencia de aula en 3º de la ESO. En L. Alanís *et al.* (Coords). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (360-373). Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Musterd, S. y Ostendorf, W. (2013) (Eds.). *Urban segregation and welfare state. Inequality and exclusion in Western Cities*. London: Routledge.
- Newmann, F. M. y Wehlage, G.G. (1996). Authentic pedagogy boots students achievement. *WCER Highlight*, 8(3).
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, Á., y Parra, Á. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Consejería de Salud.
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por las que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, número 25, sección I.

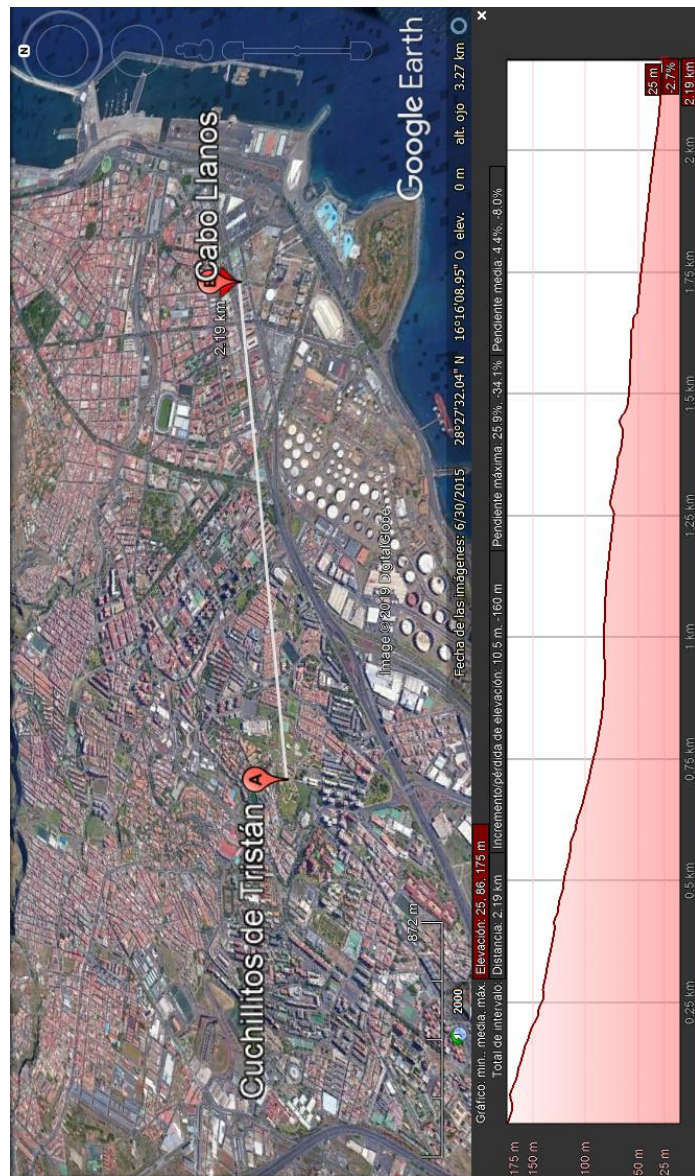
- Páramo, P., Hederich, C., López, O. Sanabria, L. y Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18(34), 320-335. Recuperado de <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.508> [último acceso 17/03/2019].
- Pérez de Sánchez, A.G y Rodríguez, L.A. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, 11(2), 229-234. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36012425008.pdf> [último acceso 01/02/2019].
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rioseco, M. y Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, 253-262. Recuperado de <https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1GLSV900J-1SDW54M-GZ9/Contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20como%20elemento%20facilitador%20del%20Aprendizaje%20Significativo.pdf> [último acceso 17/03/2019].
- Santolaria, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania*, 45, 235-244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010796> [último acceso 09/01/2019].
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Smith, N. (2010). *Uneven development: nature, capital and the production of space*. University of Georgia Press.
- Soja, E. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.
- Sousa, S.A., García, D. y Xouto, X.M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el GeoforoIberoamericano. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(1155), 1-22.
- Theodore, N. Peck, J. y Brenner, N. (2009). Urbanismo neoliberal: la ciudad y el imperio de los mercados. *Temas Sociales*, (66), 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277955552_Urbanismo_neoliberal_la_ciudad_y_el_imperio_de_los_mercados [último acceso 24/09/2018].
- Valentine, G. (2007). Theorizing and researching intersectionality: a challenge for feminist geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x> [último acceso 19/10/2018].
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 9(3), 75-98.

Recursos webs:

- <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ValoracionAutenticaRubricas.pdf>
- <https://www.google.com/maps>
- <https://www.google.es/intl/es/earth/index.html>
- https://www.idecanarias.es/listado_servicios

Anexos

Anexo A. Perfil Topográfico desde el parque Cuchillitos de Tristán hasta el sector de El Cabo-Los Llanos.



Fuente: Google Earth. Elaboración propia.

Anexo B. Vistas de Santa Cruz desde el parque Cuchillitos de Tristán (Ofra).



Fuente: El Autor

Anexo C. Espacios representativos del sector El Cabo-Los Llanos



Fuente: El autor.

Nombre del barrio:

Fecha de la recogida de información:

Nombres de los componentes del grupo:

GRUPO 1. INFRAESTRUCTURAS

Deben comprobar si:

1. ¿El asfaltado de las calles está levantado?
2. ¿Las calles tienen alcantarillas?
3. ¿Las aceras están rotas?
4. ¿Las personas con sillas de ruedas pueden pasar por las aceras?
5. ¿Hay alumbrado público?
6. ¿Las farolas están rotas?
7. ¿Hay parada de guaguas? ¿Cuáles son los itinerarios de esas líneas de guaguas?
8. ¿Hay algún otro aspecto que les llame la atención?
9. ¿Qué aspectos consideran que se podrían mejorar y de qué manera?

Nombre del barrio:

Fecha de la recogida de información:

Nombres de los componentes del grupo:

GRUPO 2. PARQUES Y JARDINES

Deben comprobar si:

1. ¿Las calles tienen árboles?
 2. ¿Hay espacios con jardines en las calles? ¿Están bien conservados y limpios?
 3. ¿Hay parques o plazas?
Si hay parques o plazas deben fijarse en los siguientes elementos:
¿El pavimento está roto?
¿Los jardines están limpios y cuidados?
¿Hay suficientes bancos? ¿De qué material están hechos? ¿Están rotos?
¿Hay suficientes papeleras? ¿De qué material están hechas? ¿Están rotas?
¿Hay suficientes farolas? ¿Están rotas?
¿Hay Kiosko? ¿Está funcionando?
¿Hay parque infantil? ¿Qué elementos tiene el parque infantil? ¿Está bien conservado y limpio?
4. ¿Hay algún otro aspecto que les llame la atención?
 5. ¿Qué aspectos consideran que se podrían mejorar y de qué manera?

Nombre del barrio:
Fecha de la recogida de información:
Nombres de los componentes del grupo:

GRUPO 3. VIVIENDAS

Deben comprobar:

1. ¿Qué tipo de vivienda predomina, unifamiliares o edificios de pisos de varias plantas?
2. ¿Te parece que son viejas?
3. ¿Las viviendas unifamiliares son todas iguales? ¿Están pintadas y limpias?
4. ¿Los edificios de pisos son todos iguales? ¿Están pintados y limpios?
¿Tienen jardines? ¿Están cuidados?
5. ¿Pueden acceder a las viviendas personas en silla de ruedas?
6. ¿Te parece que están habitadas todas las viviendas o pueden estar algunas vacías?
7. ¿Identifican letreros de en venta o en alquiler?
8. ¿Hay algún otro aspecto que les llame la atención?
9. ¿Qué aspectos consideran que se podrían mejorar y de qué manera?

Nombre del barrio:
Fecha de la recogida de información:
Nombres de los componentes del grupo:

GRUPO 4. EQUIPAMIENTOS

Deben averiguar si el barrio dispone de los siguientes equipamientos, cuántos hay y describir sus características (dimensiones, estado de conservación, accesibilidad...)

Guardería	Biblioteca	Colegio
Iglesia	Centro de salud	Centro deportivo
Centro ciudadano	Centro de mayores	Casa de la juventud
Otros		

Pregunten a los vecinos si echan en falta algún equipamiento y anoten las respuestas

- ¿Hay algún otro aspecto que les llame la atención?
¿Qué aspectos consideran que se podrían mejorar y de qué manera?

Nombre del barrio:

Fecha de la recogida de información:

Nombres de los componentes del grupo:

GRUPO 5. ACTIVIDADES ECONÓMICAS

Deben averiguar si el barrio dispone de los siguientes comercios y servicios y cuántos hay:

Supermercado	Tienda de ropa	Estanco
Tienda de electrodomésticos	Banco	Bar
Restaurante	Farmacia	Peluquería
Panadería	Dulcería	Otros
Taller de reparaciones de coches	Taller de reparaciones de ropa	

Pregunten a los vecinos si echan en falta algún comercio o servicio y anoten sus respuestas

¿Hay algún otro aspecto que les llame la atención?

¿Qué aspectos consideran que se podrían mejorar y de qué manera?

Anexo E. Rúbricas de evaluación

Matriz de valoración del itinerario en Google Maps

Aspectos a evaluar/ Grado de cumplimiento	Excelente	Cumplió bien	Cumplió	No cumplió
Manejo de herramientas digitales (70%)	Maneja las herramientas de forma adecuada y sabe cuando hay que utilizar cada una de ellas.	Maneja las herramientas aunque no siempre sabe cuando hay que utilizar cada una de ellas.	Utiliza con cierta dificultad las herramientas y a veces no sabe cuando hay que utilizar cada una de ellas.	No maneja las herramientas ni sabe cuando hay que utilizar cada una de ellas.
Viabilidad de ruta elaborada (30%)	Realiza un itinerario idóneo y que sigue todos los puntos de parada previamente establecidos.	Realiza un itinerario adecuado y que sigue alguno de los puntos de parada.	Realiza un itinerario correcto pero no sigue ninguno de los puntos de parada.	El itinerario elaborado es incoherente y no sigue ninguno de los puntos de parada.

Matriz de valoración de las fichas de campo

Aspectos a evaluar/ Grado de cumplimiento	Excelente	Cumplió bien	Cumplió	No cumplió
Contenido (80%)	Se recoge información precisa derivada de la observación directa y de la interacción con los residentes.	Se recoge información adecuada de la observación directa y, puntualmente, de la interacción con residentes.	Se recoge información correcta de la observación directa.	La información recogida en el trabajo de campo es incorrecta.
Ortografía y expresión (20%)	La redacción está muy bien desarrollada y utiliza perfectamente el vocabulario, puntuación y estructura correcta de las oraciones.	La redacción está bien desarrollada y utiliza correctamente el vocabulario y estructura bien las oraciones.	La redacción es correcta. Vocabulario básico y estructura sencilla de las oraciones.	La redacción no es correcta. No estructura correctamente las oraciones ni maneja el vocabulario.

Matriz de valoración de la presentación digital

Aspectos a evaluar/ Grado de cumplimiento	Excelente	Cumplió bien	Cumplió	No cumplió
Contenido (60%)	Se cubren plenamente los objetivos, se definen con claridad los problemas y se plantean propuestas idóneas para solventarlos.	Se cubren los objetivos, se definen los problemas de modo adecuado y se plantean algunas propuestas de mejora.	Se cubren parcialmente los objetivos, se definen los problemas pero no se plantean propuestas de mejora coherentes.	No se cubren los objetivos ni se definen los problemas correctamente.
Organización (20%)	Las diapositivas tienen un orden lógico y las imágenes son de buena calidad y acordes al contenido.	Parte de la presentación sigue una secuencia lógica y la calidad de las imágenes es aceptable.	Parte de la presentación sigue una secuencia lógica pero la calidad de las imágenes es mala.	No se sigue una secuencia lógica y la calidad de las imágenes es mala.
Ortografía y redacción (20%)	Uso cuidadoso de la ortografía y la redacción.	Cuida la redacción pero descuida la ortografía.	Cuida la ortografía pero no la redacción.	No hay cuidado con la ortografía y la redacción.

Matriz de valoración para la presentación oral

Aspectos a evaluar/ Grado de cumplimiento	Excelente	Cumplió bien	Cumplió	No cumplió
Contenido (30%)	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos.	Logra desarrollar el tema relacionando sus diferentes aspectos.	Conoce algo el tema y explica los puntos planteados, aunque no establece vínculos.	No comprende la temática ni consigue explicar sus distintos aspectos.
Expresión oral (30%)	Se expresa con claridad, maneja bien los tiempos y logra captar la atención.	Se expresa con claridad, pero no controla bien el tiempo y consigue captar la atención en determinados momentos.	Se expresa con poca claridad, utiliza el tiempo de forma inadecuada y no consigue atraer la atención.	No realiza adecuadamente ninguna de las acciones anteriores.
Organización (20%)	La información está organizada de una manera clara y lógica.	La mayoría de la información está correctamente organizada.	La información no sigue una organización clara.	La información aparece dispersa y con poca organización.
Manejo de conceptos (20%)	Emplea correctamente los conceptos de la temática tratada.	Conoce y emplea términos relacionados con la temática.	Utiliza escaso vocabulario vinculado a la temática.	No maneja conceptos vinculados a la temática.

Matriz de valoración para la reflexión escrita

Aspectos a evaluar/ Grado de cumplimiento	Excelente	Cumplió bien	Cumplió	No cumplió
Contenido (40%)	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos.	Logra desarrollar el tema relacionando sus diferentes aspectos.	Conoce algo el tema y explica los puntos planteados, aunque no establece vínculos entre los diferentes aspectos.	No comprende la temática ni consigue explicar sus distintos aspectos.
Organización (20%)	La redacción está elaborada con orden, limpieza y coherencia, ideas bien desarrolladas.	La redacción es limpia y coherente.	La redacción es correcta.	La redacción no logra unos mínimos de orden y coherencia.
Gramática y estilo (30%)	Utiliza perfectamente el vocabulario, puntuación y estructura correcta de las oraciones.	Utiliza correctamente el vocabulario y estructura bien las oraciones.	Vocabulario básico y estructura sencilla de las oraciones.	No estructura correctamente las oraciones ni maneja el vocabulario.
Manejo de conceptos (10%)	Emplea correctamente los conceptos de la temática tratada.	Conoce y emplea términos relacionados con la temática.	Utiliza escaso vocabulario vinculado a la temática.	No maneja conceptos vinculados a la temática.

Fuente: Elaboración propia a partir de

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ValoracionAutenticaRubricas.pdf>