

**María Victoria Bascarán Estévez**

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS:  
PROPUESTA Y RESULTADOS DE LA IMPLANTACIÓN  
DE METODOLOGÍAS DOCENTES INNOVADORAS EN  
CIENCIAS SOCIALES CON UN GRUPO DE 2º DE LA  
ESO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
FERNANDO DE HERRERA DE SEVILLA**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Dirigido por: Olga Duarte Piña**

*Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria  
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y  
Enseñanzas de Idiomas*



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

**Sevilla**

**2023**



## ÍNDICE

Resumen & Abstract. Palabras clave

1.- Introducción y justificación	pág.6
1.1.- Introducción	pág.6
1.2.- Justificación	pág.7
2.- Identificación del problema seleccionado	pág.12
3.- Objetivos	pág.17
4.- Marco Teórico	pág.19
4.1.- Sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos	pág.19
4.2.- Sobre los procesos de gentrificación, turistificación y pérdida de la identidad cultural	pág.27
5.- Situación del Centro respecto a la temática estudiada	pág.31
5.1.- Cuestionarios al alumnado	pág.32
5.2.- Entrevistas al profesorado	pág.37
5.3.- Plan de Centro	pág.41
6.- Descripción del desarrollo del estudio. Conclusiones e implicaciones	pág.43
6.1.-Fase de Observación del periodo de prácticas	pág.44
6.2.-Fase de Intervención del periodo de prácticas	pág.44
6.3.- Conclusiones e implicaciones	pág.47
7.- Propuestas de intervención o innovación para la mejora de la situación analizada en el contexto del centro de prácticas	pág.50
7.1.- Justificación de las actividades diseñadas	pág.50
7.2.- Objetivos didácticos, competencias clave, criterios y estándares de evaluación	pág.51
7.3.- Contenidos tratados, organización de las actividades y puesta	

en práctica de las mismas	pág.56
7.4.- Medidas de atención a la diversidad	pág.69
7.5.- Evaluación de las actividades llevadas a cabo	pág.70
8.- Reflexión sobre la propia mejora como docente a partir de la temática trabajada	pág.76
9.- Referencias	pág.80
10.- Anexos	pág.86
Anexo I. Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado de las metodologías docentes llevadas a cabo en el Centro Educativo	pág.86
Anexo II. Relación de preguntas llevadas a cabo en las entrevistas a los distintos profesores de Secundaria del Departamento de Historia del Centro Educativo	pág.89
Anexo III. Cuestionario inicial realizado al alumnado	pág.90
Anexo IV. Materiales elaborados para la intervención docente y ejemplos de proyectos finales elaborados por el alumnado	pág.91
Anexo V. Noticias de prensa seleccionadas para su análisis por parte del alumnado	pág.110
Anexo VI. Entrevistas al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y Tutora del grupo 2ºD de la ESO	pág.112
Anexo VII. Rúbricas de evaluación seleccionadas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (CEDEC) y reelaboradas	pág.126

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla I. Diferencias entre el discurso tradicional y el del Proyecto IRES	pág.14
Tabla II. Roles del docente y estudiante	pág.19
Tabla III. Diferencias didácticas entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos	pág.23

Tabla IV. Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado de las metodologías docentes llevadas a cabo en el Centro Educativo	pág.33
Tabla V. Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado uso de recursos TIC en el Centro Educativo	pág.35
Tabla VI. Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado sobre sus emociones en el Centro Educativo	pág.36
Tabla VII. Secuenciación de las sesiones de intervención docente para la Unidad Didáctica “La Ciudad y lo Urbano” en 2ºD de la ESO. IES Fernando de Herrera, Sevilla. Curso 2022-2023	pág.58
Tabla VIII. Rúbrica de Evaluación de un Mapa Visual y su Exposición en el Aula. Fuente: CEDEC	pág.127
Tabla IX. Rúbrica de Evaluación de un Folleto Turístico y su Exposición en el Aula. Fuente: elaboración propia a partir de la plantilla de rúbrica de CEDEC	pág.128
Tabla X. Rúbrica de Evaluación de un Mapa geográfico. Fuente: CEDEC	pág.128
Tabla XI. Rúbrica de Evaluación de un Plano. Fuente: elaboración propia a partir de la plantilla de rúbrica de CEDEC	pág.129
Tabla XII. Rúbrica de Exposición Oral y Argumental en el Aula. Fuente: CEDEC	pág.129

## RESUMEN

Este trabajo se centra en la introducción del método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un aula Geografía e Historia de 2º de la ESO en el Instituto de Enseñanza Secundaria Fernando de Herrera de Sevilla. Su justificación se relaciona con la oportunidad que su alumnado merece para afrontar metodologías de enseñanza-aprendizaje alejadas de aquellas más tradicionales a las que están acostumbrados, siguiendo así las premisas que la legislación viene proponiendo en los últimos años, enfocadas al desarrollo de competencias y no centradas en la mera transmisión de contenidos y su posterior calificación.

El objetivo principal del estudio fue evaluar la efectividad de este tipo de métodos. Para ello, se desarrolló una metodología de investigación durante el periodo de prácticas en el centro, incluyendo la recopilación de datos a través de observaciones, encuestas a los discentes y entrevistas al profesorado, así como el análisis de los datos recogidos y de las evaluaciones llevadas a cabo al término de la metodología diseñada. En concreto, se creó un proyecto relacionado con la puesta en valor del sentimiento identitario del alumnado con su ciudad.

Los resultados muestran que estos métodos mejoran significativamente el aprendizaje del estudiantado. Mediante la exposición proyectos que se centran en su contexto cercano, se promovió un mayor interés y motivación, así como predisposición a la participación y a la colaboración en el aula, e igualmente se fomentó en ellos el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.

Por su parte, los docentes del centro dispondrán de los resultados de la implementación de estas metodologías favoreciendo que sean conscientes de la posibilidad de elaborar proyectos donde el aprendizaje del alumnado sea más significativo y éste se sitúe en el centro del proceso educativo.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos, Innovación Pedagógica, Ciencias Sociales, Enseñanza Secundaria, Identidad Cultural.

## ABSTRACT

This work focuses on the implementation of Project-Based Learning (PBL) in a Geography and History classroom for 8th-grade students at Fernando de Herrera Secondary School in Sevilla. Its justification is related to the opportunity that students deserve to engage with teaching and learning methodologies that go beyond the traditional approaches they are accustomed to. This aligns with the premises proposed by legislation in recent years, which emphasize the development of skills rather than the mere transmission of content and subsequent grading.

The main objective of the study was to evaluate the effectiveness of this type of method. To achieve this, a research methodology was developed during the internship period at the school, which included data collection through observations, student surveys, and interviews with teachers. Additionally, the collected data and evaluations conducted at the end of the designed methodology were analyzed. Specifically, a project related to enhancing the students' sense of identity with their city was created.

The results show that these methods significantly improve student learning. By presenting projects that focus on their immediate context, greater interest, motivation, willingness to participate, and

collaboration in the classroom were promoted. Additionally, critical thinking and problem-solving skills were fostered.

As a result, the teachers at the school will have access to the implementation results of these methodologies, enabling them to be aware of the possibility of developing projects where student learning is more meaningful and where students are at the center of the educational process.

**Keywords:** Project-Based Learning, Pedagogical Innovation, Social Sciences, Secondary Education, Cultural Identity.

## **1.- Introducción y justificación**

### **1.1.- Introducción**

La legislación en materia de educación presenta tradicionalmente un carácter cambiante y ha tenido, por tanto, vidas útiles muy cortas, habitualmente relacionadas a los cambios de signo del gobierno. En los últimos años, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) propusieron diversas formas de organización de los contenidos de las materias, así como sucedió para la forma de afrontarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, y ante el reciente nuevo cambio de legislación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), propone modificaciones en la estructura curricular con respecto a la anterior legislación (LOMCE), destacando los correspondientes a las Competencias Específicas, Saberes Básicos, Criterios de Evaluación, Perfiles de Salida, Descriptores Operativos y Situaciones de Aprendizaje, siendo esta última forma el instrumento con el que se afronta el discurso desde el cual los discentes desempeñarán un rol protagonista principal en el citado proceso de enseñanza-aprendizaje siendo evaluados además en base a las competencias adquiridas y no al conocimiento que memorizan y exponen en las usuales pruebas escritas.

Pese al cambio de denominación, muchos de los aspectos citados presentan ciertas similitudes con la legislación a derogar. Sin embargo, destacará sin duda el modo en el que se organicen las programaciones didácticas ya que se basarán principalmente en las citadas Situaciones de Aprendizaje. Estas, según el Real Decreto 217/2022, son “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas” (p. 7). Además, según cada Comunidad Autónoma y en el caso de la de Andalucía (Instrucciones 1/2022 de 23 de junio) se establece que será el profesorado el que deba elaborar las “programaciones mediante la concreción de las competencias específicas, los criterios de evaluación, la adecuación de los saberes básicos y su vinculación con el resto de elementos del currículo, así como el establecimiento de situaciones de aprendizaje” (p. 3). Estos cambios han sido efectivos para los cursos impares tanto de Enseñanza Secundaria



Obligatoria (ESO) como de Bachillerato en el presente curso 2022-2023 dejando, por tanto, para el año que viene la implantación de las directrices para los cursos pares, de las cuales, a fecha de entrega de este trabajo, aún no hay noticia. Y debido a este hecho principalmente, ya que mi intervención docente en la segunda fase de prácticas en el Centro Educativo tendrá lugar en un grupo de 2º de la ESO, la temática objeto de trabajo de mi propuesta de Trabajo Fin de Máster ha de regirse por la LOMCE, ley a derogar definitivamente en el próximo curso.

## **1.2.- Justificación**

Pero a todo ello además hay que sumar el contexto del Centro donde se realizan las prácticas que se define como “tradicional” en sus Proyectos Docentes y metodologías de enseñanza en general, lo cual facilitará la justificación de esta propuesta de intervención hacia el uso de metodologías más innovadoras que permitan a este alumnado experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera muy distinta a lo que están acostumbrados. Como exponen Martínez y Rogero (2021), la innovación:

La entendemos como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, o al conjunto de una comunidad educativa, a intentar realizar mejoras transformadoras en las prácticas docentes, con la finalidad de conseguir cambios hacia la más amplia y emancipadora educación del alumnado; pero también cambios relacionados con la emancipación profesional del docente. Vinculamos directamente la innovación con el deseo que mueve a un docente o una docente a caminar hacia nuevas y mejores prácticas con un renovado saber docente. (p. 76)

En adición, la elección de la temática de este trabajo no ha sido sencilla ya que, teniendo en cuenta que este alumnado no habrá experimentado el nuevo sistema basado en Situaciones de Aprendizaje propuesto por la nueva legislación en este primer curso de implantación, ya que se encuentra cursando un curso par, y hasta el próximo no lo hará, la propuesta inicial era la de impartir el contenido curricular de una de las Unidades Didácticas siguiendo las directrices provenientes de la LOMLOE, tratando de establecer con ello una “experiencia piloto” de Situaciones de Aprendizaje para estos discentes. Sin embargo, ello no tenía mucho sentido sin una legislación que la amparase y asegurase su validez para años posteriores pues, en nuestra Comunidad Autónoma, aún no existe ninguna publicación desde la Administración al respecto como el Decreto

111/2016 modificado por el Decreto 182/2020 y la Orden de 15 de enero de 2021 exponen las directrices para los cursos impares este año.

La decisión final para la elaboración de este trabajo definitivamente pasa por llevar a cabo una propuesta didáctica que siga la normativa legalmente establecida para este curso correspondiente (LOMCE) pero desarrollándola mediante metodologías docentes innovadoras (tipología de Trabajo Fin de Master A), que permitan estimular el aprendizaje significativo del alumnado de este grupo y a las que no han sido aún habituados debido, como se ha mencionado, al tipo de metodologías impartidas en su Centro Educativo (métodos tradicionales de enseñanza en general y para casi todas las disciplinas) y que además puedan ser desarrolladas y transformadas en posibles Situaciones de Aprendizaje en años venideros.

En todo caso, este Centro no ha mostrado interés explícito en ejercer un cambio en sus metodologías, o así al menos se expone en sus documentos oficiales referentes a la programaciones didácticas (según el ámbito de estudio de este proyecto) por parte del área de Geografía e Historia, pese a las numerosas modificaciones traídas en la legislación y a las recomendaciones existentes desde los numerosos estudios realizados que demuestran la eficacia de las innovaciones probadas, pues su profesorado ha tendido siempre a mantener sus arraigadas técnicas más transmisivas o conductivistas, asentadas en ejercer clases magistrales y evaluar los contenidos aprendidos por los discentes en base a la calificación de exámenes y algunas actividades que aparecen en los libros de texto (todo ello en términos generales). Esto se puede observar en el documento de la Programación Didáctica del Centro para el curso 2022/2023 donde se cita en el apartado 5 sobre “Metodología” y, en concreto, en el apartado de “Línea Metodológica”:

Así la línea metodológica por la que hemos optado consiste en el doble recurso de la construcción del conocimiento sobre la base de fuentes de diverso tipo (constructivista) y la exposición oral y dirección del profesorado en el aula, es decir, la enseñanza por exposición significativa e investigadora (conductivista), lo que conlleva que el profesor/a deberá planificar el trabajo, facilitar el material, explicar los puntos más confusos o importantes, orientar la investigación, corregir o asesorar la realización de actividades, atender a la diversidad, pero, sobre todo deberá motivar a los alumnos y alumnas, ya que solo cuando el tema es atractivo y conecta con sus intereses el alumnado será capaz de mantener la atención y participar activamente en clase

realizando las actividades, elaborando conclusiones, ordenando el material, investigando...(pp. 16-17)

Resulta llamativo cómo se identifican en esta programación los puntos que fundamentan un método en el cual el alumnado debe ir creando su propio aprendizaje y sentir interés acerca de lo que debe aprender para garantizar su aprendizaje significativo cuando, sin embargo, la metodología no deja de ser realmente expositiva, y se basa en la exposición de los contenidos, apoyados constantemente en el libro de texto, y la resolución de dudas por parte del profesorado, en el cual recae todo el peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que la filosofía extendida en el equipo docente es la de “no cambiar lo que funciona”. Y estas evidencias se demuestran en el periodo de observación de las prácticas docentes del Máster llevadas a cabo, donde el estudio se centra en recopilar la información de las fuentes primarias que suponen el alumnado, el profesorado y otros miembros del Centro Educativo, además de los propios Planes de Centro, información disponible tanto en los anexos de este trabajo como en el apartado 5 de este mismo documento, donde son analizadas las encuestas y entrevistas llevadas a cabo al alumnado y al profesorado y la normativa del propio Plan de Centro. Según Pascual (2009):

Las resistencias ante las innovaciones educativas no deben entenderse como simples reticencias ante el cambio, pues son, principalmente, esfuerzos por ganar –o por no perder– el control de la educación y preservar los intereses de los diversos individuos o colectivos en conflicto, y la gestión de los recursos de cada uno determinará, finalmente, de qué manera se llega al consenso que concluirá el proceso de cambio, y qué impacto tendrá en el mejoramiento de la calidad de la educación. (p. 26)

Además, como dato de relevancia, desde la propia Programación Didáctica, se insta al uso del libro de texto como fuente a través de la cual el alumnado obtendrá una amplia fuente de conocimiento, en detrimento de otras actividades que pueden dirigirse fuera de este recurso. Pese a que en la propia programación se explica que no es la única herramienta, en el trabajo de observación durante el periodo de prácticas se comprueba que realmente supone el apoyo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Como se menciona de nuevo en el documento de la Programación Didáctica del Centro para el curso 2022/2023 en su apartado 5 sobre “Metodología” y, en concreto, en el apartado de “Línea Metodológica”:

Cabe destacar que en este nivel educativo el libro de texto se presenta como una herramienta de trabajo fundamental pero no exclusiva, ya que supone un nexo de unión entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, constituyendo un importante instrumento de nuestra metodología. (p. 17)

A todo ello, he de añadir la normativa estricta, que en el Plan de Centro se propone, en aras de mantener el orden que impide, en gran medida, innovar con recursos como los digitales, ya que el alumnado tiene terminantemente prohibido el uso de móvil y otros aparatos electrónicos. Este hecho es observable en el documento del Plan de Centro para el curso 2022-2023 donde se expone que “los alumnos/as tienen terminantemente prohibido traer móviles u otros aparatos electrónicos al Centro, debiendo comunicarse con sus familias a través de los teléfonos indicados al principio del párrafo”. (p. 228)

De igual forma, existen restricciones para las posibles salidas del aula y del propio Centro para realizar visitas o salidas de campo, lo cual evidentemente sesga la posibilidad de ofrecer al alumnado metodologías variadas. Todas ellas, según el Plan de Centro, se acuerdan al inicio de curso por Consejo Escolar, impidiendo por disponibilidad y facilidades en el calendario académico, añadir otras que pudieran surgir con el transcurso del curso. Además, están prohibidas las salidas durante el tercer trimestre, lo cual, por la temporalización de las prácticas en el Centro Educativo, no permite llevar a cabo actividades de este tipo. Según el Plan de Centro para el curso 2022-2023:

c) No habrá salidas en el tercer trimestre, salvo aquellas que por razones de fecha no puedan celebrarse en los dos primeros. No obstante, dichas actividades serán autorizadas expresamente por la Dirección del Centro.

d) Según el artículo 29 del Decreto 327/2010, cada Departamento hará una programación de actividades relacionadas con el currículo a principio de curso que deberá entregar al Jefe del Departamento de actividades complementarias y extraescolares, quien se encargará de coordinarlas. (p.126)

Todas estas cuestiones provocaron que, al inicio del segundo periodo de prácticas en el cual se desarrollaba mi intervención didáctica, tuviera que reelaborar en varias ocasiones el diseño y secuencia de actividades, ya que no había posibilidades, por

un lado, de usar recursos TIC por parte de los alumnos ni, por otro lado, realizar alguna visita recomendable.

En concreto, según la Programación didáctica de 2º de la ESO del Departamento de Historia del Centro, las actividades complementarias y extraescolares planteadas en su punto 3 para este curso eran:

- Visita a la Catedral de Sevilla y Alcázar. Visita a la Torre del Oro.
- Visita al Museo de la Tolerancia en el Mercado de Triana y al Museo de la Navegación en la Isla de la Cartuja.
- Visita al Museo de Bellas Artes. (pp. 9-10)

Todas ellas, pese a que podrían haber sido útiles para la finalidad del proyecto que he diseñado, pues permitían al alumnado acercarse al entorno en el que se desarrolla, conformado por los espacios más turísticos de la ciudad, ya se habían llevado a cabo en trimestres anteriores. En concreto, para el caso de mi propuesta, hubiera sido muy interesante tener la posibilidad de acercar a los alumnos al centro histórico de la ciudad donde podrían haber interactuado con comerciantes, turistas y vecinos con los que intercambiar opiniones, lo cual se detallará más adelante en los apartados 6 y 7 de este trabajo en los que se concreta la propuesta de ABP, al igual que disponer de ciertos recursos digitales para poder trabajar con visores geográficos o consultar prensa personalmente, entre otras actividades principalmente.

Por otra parte, y no menos importante, el grupo de 2º de la ESO (2ºD) en el que realizo mi intervención lo componen estudiantes que presentan mucha más variedad de características personales que el resto de grupos existentes en el Centro Educativo ya que lo componen discentes considerados brillantes y otros tantos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Entre estos existen varios con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o TDAH, uno de Educación Compensatoria, un alumno repetidor y uno con Trastorno del Lenguaje. El contexto es, por tanto, muy propicio a desarrollar una labor que base la intervención en una constante atención a la diversidad y, principalmente por ello, la Tutora de Centro expone que llevar este grupo en mi fase de intervención docente será, además de una experiencia valiosa, un reto que realmente me proporcionará un aprendizaje enriquecedor.

En definitiva, la propuesta de trabajo final es la de implementar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que acerquen al alumnado de 2º curso de la ESO propuestas similares a las que, deseablemente, a partir del año que viene (cuando la LOMLOE y sus Situaciones de Aprendizaje se apliquen en todos los cursos, pares e impares) tendrán que superar, adelantándolos a estas situaciones y su protagonismo como centros del aprendizaje. Ellas tratarán, mediante la proposición de situaciones o problemas y la resolución de los mismos, promover el razonamiento crítico, la creatividad, el fomento del sentimiento identitario o de pertenencia a su contexto más cercano y el reconocimiento de otras identidades igualmente válidas; también el aprendizaje colaborativo, el trabajo transversal que relacione diversas disciplinas, la transmisión de valores éticos y cívicos, etc., propios de la disciplina de Ciencias Sociales y que son ahora principales aspectos a tratar con la nueva legislación. En todo ello, el entorno en el que se desenvuelven en su día a día, es decir, su ciudad, su barrio, los recursos de estos y sus características, serán protagonistas durante el transcurso de la intervención, tratando con ello de plantearles problemáticas y situaciones cercanas que les despierten el interés, les permitan razonar y generar opiniones y tener ideas acerca de lo que consideran próximo, real y suyo. En síntesis, y para cerrar esta justificación, cito un texto de Sennet (1997) tomado de Martínez y Rogero (2021) donde se dice:

En efecto, la ciudad es una forma material de la cultura de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. Incorporar la ciudad a una reflexión sobre la innovación educativa es reconocerla como un proyecto y experiencia didáctica; es entenderla como curriculum, es decir, como “texto” que penetra la experiencia de subjetivación y creación de identidad. La ciudad es curriculum, territorio sembrado por viejos y nuevos alfabetismos. (p. 80)

## **2.- Identificación del problema seleccionado**

El Centro Educativo IES Fernando de Herrera, ha destacado tradicionalmente por sus buenos resultados. Como se expone en la entrevista con su directora (Anexo VI, entrevista realizada el 01/02/2023; p.124 de este trabajo), “el Instituto tiene una media numérica superior al 9 (9,60) entre sus 20 mejores alumnos de Bachillerato, siendo el primero de Sevilla”. Ello permite asumir que las metodologías que usa su profesorado

son efectivas para el alumnado, ya que este obtiene año tras año notas altas y se sitúa entre los primeros de la capital en este sentido. Sin embargo, este hecho no debe suponer inacción por parte del equipo docente ante las numerosas posibilidades que se han probado eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que, además, se acercan mucho más a los requerimientos que la legislación exige. Pese a las recomendaciones existentes (incluso y como se ha visto reflejado en el apartado 1.2 de este trabajo desde las propias Programaciones Didácticas y Plan de Centro donde se asume el aprendizaje constructivista como uno de los ejes vertebradores de la enseñanza), el profesorado del Centro opta por usar metodologías tradicionales y expositivas y evaluaciones convencionales mediante un examen final con nota cuantitativa así como algunas actividades y tareas que vienen insertas en los libros de texto, ya que se asume, como se podrá constatar en el apartado 5 de este trabajo en el análisis de las encuestas al alumnado y entrevistas a profesorado, que no es necesario cambiar la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que este funciona. Refiriéndose al discurso de la escuela tradicional, Cauduro (2011) expresa que:

As relações entre os atores do processo pedagógico são originalmente relações de poder. O imaginário social que estabelece comportamentos exercidos pelos sujeitos de acordo com a formação social na qual se inscrevem, é efeito de uma imagem estabelecida socialmente. A posição “de comando” que assume o professor no âmbito do aparelho escolar não é uma simple-decisão do sujeito, consciente do seu poder e do seu saber. O discurso pedagógico manifesta relações de poder; essas relações são causadas pela interpelação ideológica; os sujeitos – professor e aluno têm a ilusão de serem a fonte do saber, quando são interpelados ideologicamente. No ensino da escrita, o discurso pedagógico pode caracterizar-se como um discurso autoritário, em que o aluno, de modo geral, reproduz os sentidos já legitimados. (p. 55)<sup>1</sup>

De igual forma, y en este mismo sentido, Coracini (2002) citado por Delord y Porlán (2018) afirma que:

---

<sup>1</sup> Las relaciones entre los actores del proceso pedagógico son originalmente relaciones de poder. El imaginario social que establece conductas ejercidas por los sujetos según la formación social en la que se inscriben, es efecto de una imagen socialmente establecida. La posición de “mando” que asume el docente dentro del sistema escolar no es una simple decisión del sujeto, consciente de su poder y saber. El discurso pedagógico manifiesta relaciones de poder; estas relaciones son provocadas por la interpelación ideológica; los sujetos -docente y alumno- tienen la ilusión de ser la fuente del saber, cuando son cuestionados ideológicamente. En la enseñanza de la escritura, el discurso pedagógico puede caracterizarse como un discurso autoritario, en el que el estudiante, en general, reproduce los significados ya legitimados.

el discurso tradicional impone dos funciones comunicativas que no coinciden con lo que se entiende por un dialogo discursivo:

- Obtener informaciones de fuentes únicas (el profesor o/y el libro texto)
- Obtener instrucciones para reproducir fielmente los mensajes del informante. (p. 79)

Estos mismos autores, elaboran una tabla en la que comparan los discursos tradicionales con los discursos innovadores provenientes del Proyecto IRES (Investigación y Renovación de la Escuela), donde AD hace referencia al Análisis del Discurso, FD a la Formación Discursiva y FI a la Formación Ideológica:

**Tabla I.** Diferencias entre el discurso tradicional y el del Proyecto IRES. Fuente: Delord y Porlán (2018, p. 80)

ANÁLISIS	¿Qué enseñar?	¿Cómo enseñar?	¿Para qué enseñar?	¿Cómo evaluar?	CONCEPTOS AD	
<b>Discurso Tradicional</b>	Contenidos preestablecidos concebidos como verdades acabadas, fundamentalmente conceptuales	Por transmisión y memorización mecánica	Para el siguiente año y para el mercado de trabajo	De forma cuantitativa, selectiva y sancionadora	<b>FD</b>	Tradicional
					<b>FI</b>	Autoritaria
<b>Discurso Proyecto IRES</b>	Contenidos organizadores y evolutivos. Vinculados con problemas socio-ambientales. Incorporación de procedimientos y valores.	Basada en la investigación escolar	Para conocer y resolver críticamente problemas significativos de los alumnos, de la sociedad y de la naturaleza	De forma cualitativa, formativa y no sancionadora	<b>FD</b>	Alternativa
					<b>FI</b>	Libertadora

Ante estos hechos, se entiende que poder llevar al aula un estilo muy distinto de propuesta para el proceso de enseñanza-aprendizaje puede resultar innovador de cara a la consecución de buenos resultados por parte del alumnado y, con ello, acercarlos mediante las técnicas de ABP a nuevos enfoques de enseñanza, distintos de los que vienen estando acostumbrados. Como expone Duarte (2022):

El sistema didáctico se encuentra condicionado por la cultura académica, profesional y práctica en la que el docente está inmerso, pero han de extraerse y cuestionarse



objetivamente sus elementos y enfocarlos hacia una innovación posible. Los elementos del sistema didáctico, que deben estar interrelacionados coherentemente, son las finalidades de la enseñanza, los contenidos, la metodología y la evaluación [...] Para el cambio, hay que liberar estos elementos de la carga que frena la innovación, tanto en la dimensión epistemológica del conocimiento, en la dimensión sobre el aprendizaje y en la dimensión ideológica alejándose de las relaciones unidireccionales propias de un modelo tradicional y acercándose a relaciones dialécticas y de retroalimentación que se generan en un modelo innovador coherente con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 139)

Sin duda, en el caso particular de este Centro, han seguido imperando las metodologías tradicionales y expositivas debido a la propia rutina definida y establecida, así como a los buenos resultados que los discentes logran año tras año. Pero de nuevo, ello no impide que otras formas de desarrollar la enseñanza puedan suponer igualmente un logro y, con ello, no sean percibidas, por parte del profesorado, como técnicas que conduzcan al fracaso. Como describe Trujillo (2015):

Imagina que el docente propone a sus estudiantes una pregunta, un problema o un reto que deben superar. Para acometer esta tarea, los estudiantes deben encontrar información, procesarla, elaborarla y compartirla; además, los estudiantes deben aplicar esta información a la resolución de un problema o un reto real (o, al menos, realista). De esta forma el proceso de aprendizaje es significativo en sí mismo y tiene sentido para los estudiantes, por lo cual, mejora su motivación, su actitud y, por tanto, su implicación.

Es decir, hay maneras de enseñar que entienden que aprender no es solo entender y memorizar sino también buscar, elegir, aplicar, errar, corregir y ensayar. Hay maneras de enseñar que demuestran que “aprender” puede ser una modalidad de “hacer”. Y maneras de enseñar que, está demostrado científicamente, no son efectivas para que los alumnos aprendan. (p. 8)

Además, en el caso concreto del grupo objeto de la intervención, 2ºD de la ESO, por el hecho de no haber todavía afrontado las directrices de la nueva normativa (LOMLOE) solo aplicada en este curso a los grupos impares, tampoco ha podido experimentar con las nuevas Situaciones de Aprendizaje, mucho más encaminadas a la consecución de competencias mediante procesos en los que el alumnado es el centro y llevan a una constante retroalimentación profesor/a-alumno/a, en las que además se

utilizan rúbricas de evaluación muy distintas a las empleadas en los modelos tradicionales de puntuaciones cuantitativas en base a exámenes escritos. Este hecho, justifica el interés de poder llevar a cabo este trabajo, tratando con ello de ofrecer, tras su puesta en marcha y evaluación, los resultados obtenidos de la propia opinión de los discentes participantes, como de su evaluación, incluso la de mi Tutora de Centro y la mía propia, en aras de mejorar posibles futuras intervenciones.

Por otra parte, gracias a las peculiaridades del grupo donde desarrollaré la docencia prevista, se afrontará un reto a la hora de llevar los distintos ritmos de aprendizaje que tienen los discentes por la amplia diversidad de características existentes en el alumnado que lo compone (sociales, económicas y culturales principalmente). En concreto, se optará por diseñar un proyecto de ABP que proponga actividades cuyo objeto fundamental sea la resolución de problemas y la creación de productos acordes con las nuevas tendencias en educación que sitúan al alumno en el centro del proceso, que lo acercan a su contexto más próximo (en este caso la ciudad de Sevilla y su problemática relacionada con la unidad a impartir) y, por supuesto, ajustándose a los contenidos mínimos que deben impartirse. Para ello, se seguirá la disposición de la unidad 12 del libro de texto utilizado en el Centro (“En Red. Geografía e Historia 2º de ESO” de la editorial Vicens Vives), denominada “¿Vamos hacia un mundo de ciudades?”, centrándome en la ciudad de Sevilla que es la que conoce el alumnado, para cada uno de los apartados (y en el de la región andaluza dentro del contexto español y europeo cuando tiene cabida), desde una propuesta de ABP cuyo eje principal es, como se ha mencionado anteriormente, la problemática concreta de la ciudad de Sevilla, centrada en este caso en los procesos de gentrificación, turistificación y pérdida de la identidad cultural que se dan en la capital. De esta manera, se pretende que el alumnado tome conciencia, partiendo de sus ideas previas, de la situación por la que la cultura de su contexto cercano pasa ante los procesos citados. “La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece” (Castillo et al., 2006, pp. 96-97). Entre los problemas que se tratarán destacan la llegada constante de turistas a Sevilla, las visitas muy concentradas en determinados espacios de la ciudad que genera gran presión en los mismos, las repercusiones económicas que produce este hecho para los habitantes de estos espacios masivamente ocupados, la metamorfosis por la que pasan estos barrios

al convertirse en lugares de moda pasando a ser poblados por habitantes de mayor poder adquisitivo o con intereses distintos a los de la población autóctona, la transformación de la fisonomía urbana y social de estos lugares, la afloración desmesurada de apartamentos turísticos en estos enclaves con el consecuente desplazamiento de sus habitantes hacia otros barrios y el desarrollo de actividades comerciales más afines a los nuevos habitantes que degradan y transforman las desarrolladas tradicionalmente. Todo ello se enfoca como un problema que provoca la pérdida identitaria para los ciudadanos, proponiendo llevar a cabo un proyecto en el que los educandos puedan desarrollar su opinión crítica y creatividad, buscando formas de solucionar esta situación redistribuyendo los flujos turísticos de la ciudad hacia otros espacios menos consolidados, permitiendo descongestionar las zonas más perjudicadas.

### **3.- Objetivos**

Los objetivos que se plantean para este TFM se corresponden, por una parte, con aquellos considerados como fundamentales dando respuesta a los requerimientos de las metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje y, por otra, con los específicos en la didáctica de las Ciencias Sociales:

- Justificar, mediante la propia puesta en práctica del diseño curricular propuesto y su posterior evaluación, la consecución de la finalidad y propósito del contexto de enseñanza-aprendizaje en un grupo de 2º de la ESO (**para qué enseñar**), destacando entre sus principales fines: despertar en el alumnado el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y la disciplina, impartir en la programación diseñada contenidos transversales que permitan el aprendizaje significativo en diversas disciplinas relacionadas, fomentar el trabajo cooperativo, la conciencia social, los valores éticos y el sentimiento identitario principalmente en el contexto al que pertenecen (haciendo hincapié, mediante las actividades diseñadas, en su entorno más próximo), así como el reconocimiento de la existencia de otras identidades.
  
- Organizar y establecer la selección de los contenidos que van a ser impartidos según la Programación Didáctica del Centro (**qué enseñar**), de forma que tengan sentido didáctico y una secuenciación lógica en el tiempo que pueda servir de ejemplo,

posteriormente a su puesta en marcha y evaluación, para orientar la futura docencia en la asignatura en posteriores cursos.

- Utilizar los recursos didácticos más apropiados para la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje (**cómo enseñar**) según las actividades propuestas, las características del Centro y su Reglamento Interno, las peculiaridades del alumnado que conforman el grupo, y las circunstancias o vicisitudes que acontezcan durante la fase de intervención.

- Ofrecer, al alumnado de secundaria objeto de la intervención, la posibilidad de experimentar estas nuevas metodologías docentes, particularmente la aplicación del ABP, tratando con ello de evaluar mediante sus resultados académicos y opinión propia tras la fase de intervención, la eficacia de las mismas.

- Evaluar el desarrollo de la intervención como docente, los resultados que obtienen los discentes ante la nueva experiencia y las percepciones y experimentación de la misma que hayan percibido, permitiendo con ello poder constatar la utilidad de esta metodología en este contexto o su posible modificación en cursos posteriores.

- Proponer las mejoras necesarias de cara al próximo curso, tanto para los contenidos de esta misma temática como para guiar la elaboración del resto de los incluidos en las Programaciones Didácticas del Centro.

- Establecer un constante proceso de *feedback* con el alumnado de cara a atender a la diversidad adecuadamente, de manera que se puedan tener en cuenta en cada momento las circunstancias especiales que puedan presentar y ajustar los contenidos establecidos a las mismas y a sus ritmos en el proceso, para tratar de asegurar un aprendizaje significativo en todos los casos (apoyo en el Departamento de Orientación en casos concretos si fuera necesario).

- Lograr, mediante los recursos propuestos, orden secuencial de contenidos e implicación atendiendo a la diversidad del alumnado en todo momento, el alcance por parte de los mismos de aquellas Competencias Clave establecidas en la legislación correspondiente y relacionadas con la disciplina.

Experimentar un primer acercamiento a la preparación y el desempeño de la actividad docente en el aula, tratando de extraer de la misma los aspectos sustanciales

en aras de mejorar personalmente en futuras intervenciones, así como poder plantear sugerencias al propio Centro, en concreto al Departamento de Historia, a la hora de elaborar las nuevas programaciones para próximos cursos.

#### 4.- Marco Teórico

##### 4.1.- Sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos

Las metodologías educativas innovadoras incluyen el ABP como uno de sus métodos. Como mencionan Torrego y Méndez (2018), “por medio de los proyectos y partiendo de los intereses del alumnado, se puede desarrollar su independencia y responsabilidad y también practicar modos de comportamiento social y democrático.” (p.1).

Una definición concreta de este tipo de metodologías ya fue dado por Jones et al. (1997) como se citó en Daza et al. (2020), señalando que conforman un:

Conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y la planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás. (p. 33)

Siguiendo todas estas premisas, este tipo de métodos de enseñanza-aprendizaje, se fundamenta en la idea de que el estudiantado aprende mejor cuando está involucrado activamente en la construcción de su propio conocimiento y cuando este aprendizaje tiene un propósito claro y significativo, usando elementos del contexto cercano al mismo, lo que les permite percibir el proyecto como algo real y factible. De esta manera, como exponen Medina y Tapia (2017) en la siguiente tabla, profesorado y alumnado adquieren una serie de roles en todo el proceso:

**Tabla II.** Roles del docente y estudiante. Fuente: Medina y Tapia (2017, p. 241)

DOCENTE	ESTUDIANTE
1. Posee contenido y objetivo auténticos;	1. Se centra en el estudiante y promueve la motivación intrínseca;
2. Utiliza la evaluación real;	2. Estimula el aprendizaje autónomo,
3. Es facilitado por el profesor, pero este actúa	

<p>mucho más como un orientador o guía al margen;</p> <p>4. Sus metas educativas son explícitas;</p> <p>5. Afianza sus raíces en el constructivismo (modelo de aprendizaje social);</p> <p>6. Está diseñado para que el profesor también aprenda.</p>	<p>colaborativo y cooperativo;</p> <p>3. Permite que los educandos mejoren de manera continua sus productos, presentaciones o actuaciones;</p> <p>4. Está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de problemas reales y auténticos;</p> <p>5. Requiere que el estudiante realice un producto, una presentación o una actuación;</p> <p>6. Es retador, y está enfocado al desarrollo de las habilidades de orden superior;</p> <p>7. Le permite transferir lo aprendido a nuevas situaciones;</p> <p>8. Promueve la indagación científica, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado.</p>
---	---

Por tanto, el ABP implica que el/la docente sea capaz de crear un ambiente de aprendizaje en el que guíe a los discentes durante todo el proyecto que debe ser abierto y real, observando su desarrollo e identificando los problemas que puedan surgir ofreciendo las soluciones pertinentes. De igual forma, debe dar retroalimentación, orientando el aprendizaje y dejando autonomía al alumnado, motivando, facilitando y reforzando el aprendizaje. Por su parte, los educandos deben ser responsables, lograr la capacidad de tomar decisiones en su proceso, construir su propio conocimiento y trabajar de forma cooperativa con sus compañeros/as. Y en todo ello siempre prevalece la idea fundamental de que no existen respuestas correctas ya que cualquier resultado forma parte del aprendizaje.

En sus bases, el ABP tiene enfoques pedagógicos que provienen de una serie de teorías que se han ido desarrollados a lo largo del tiempo. Según García-Varcácel y Basilota (2017):

El ABP tiene una larga tradición, de hecho, las primeras propuestas aparecen a principios del siglo XX. Dewey (1933) había destacado la importancia de la experiencia en el aprendizaje y apostaba por proyectos multidisciplinares, que permitieran al alumnado trabajar diferentes conceptos y áreas de conocimiento. Además, atribuía mucha importancia al aprendizaje social, por lo que sus proyectos tenían un marcado carácter colaborativo. Otro pedagogo impulsor de este planteamiento didáctico fue Kilpatrick (1918), quien defendió que el ABP en la escuela era la mejor manera de utilizar el potencial innato del alumnado, y de prepararlos para ser ciudadanos responsables y motivados hacia el aprendizaje. (p. 114)

Por su parte, Estalayo et al. (2021) en Pérez de Albéniz (2021) exponen que:

Esta metodología se basa en las ideologías constructivistas, que consisten en una ideología influida por distintas tendencias psicológicas, filosóficas y educativas. Entre los principales fundadores de esta ideología encontramos algunos pedagogos, psicólogos o docentes como Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky o Dewey. (p. 5)

Como argumentan estos autores, entre todas las propuestas en las que se basan los métodos innovadores del ABP destacan principalmente algunos autores que, ya desde principios del siglo pasado, exponían sus teorías rompedoras y en oposición a las metodologías tradicionales expositivas y dogmáticas. Algunos de estos referentes destacados son John Dewey (filósofo y pedagogo estadounidense que desarrolló la teoría del aprendizaje basado en la experiencia y el pensamiento crítico y que abogaba por un enfoque educativo centrado en la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento, con ideas sobre la importancia de la experiencia y la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje), Lev Vygotsky (psicólogo y pedagogo ruso que desarrolló la teoría del aprendizaje sociocultural la cual sostenía que el aprendizaje es un proceso social y cultural que se produce a través de la interacción con otros individuos y con la cultura), Jean Piaget (psicólogo suizo que desarrolló la teoría del desarrollo cognitivo la cual expresaba que el aprendizaje es un proceso constructivo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno), Howard Gardner (psicólogo estadounidense que desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples sosteniendo la existencia de diferentes tipos de inteligencia y que los estudiantes aprenden mejor cuando se les permite utilizar sus fortalezas y habilidades naturales) y Seymour Papert (matemático y educador

sudafricano que desarrolló la teoría del aprendizaje a través de la informática abogando por la importancia de la tecnología para permitir que los estudiantes exploren y construyan su propio conocimiento), entre otros.

Pero sin duda, como menciona Díaz (2006):

El referente obligado en la explicación de la conducción de la enseñanza mediante proyectos es aún el trabajo de William H. Kilpatrick, discípulo directo de John Dewey, quien se dio a la tarea de configurar el método de proyectos dentro de la perspectiva de la educación progresista centrada en el niño. (p. 33)

Kilpatrick, pedagogo estadounidense, desarrolló varias teorías sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de su carrera. Entre ellas, destaca su metodología por proyectos, desarrollada durante la década de 1910 a 1920 y publicada en 1921, la cual se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor a través de proyectos que tienen un propósito claro y significativo. Según Parejo y Pascual (2014):

Kilpatrick definió su método como el modelo formativo que ofrece el desarrollo del individuo ante los problemas de la vida, enfrentándose con éxito ante los mismos. En esta metodología, el docente ayuda al alumnado a hacer distinciones, tomar consideraciones más elaboradas y desarrollar las actitudes sociales sobre las decisiones adoptadas. (p. 2)

De esta manera, Kilpatrick (1921) citado en Díaz (2006) expone los cuatro tipos de proyectos que considera para la enseñanza de esta tipología:

1. Las experiencias en que el propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material (p. ej., un discurso, un poema, una sinfonía, una escultura, etcétera).
2. El proyecto consiste en la apropiación propositiva y placentera de una experiencia (p. ej., ver y disfrutar una obra de Shakespeare).
3. El propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desentrañar un acertijo o una dificultad intelectual.
4. Experiencias muy variadas en las que el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación.



Estas cuatro categorías no son excluyentes, y la diferencia reside en todo caso en el propósito o actitud que el alumno asume ante la tarea. Lo que queda claro es que un proyecto no es un tópico o un tema del programa de una asignatura, aunque por supuesto el proyecto surge y se conecta con los tópicos del currículo escolar. (p. 34)

De esta forma, Kilpatrick creía que el aprendizaje del alumnado debía ser activo y estar basado en la experiencia como principal medio a través del cual los discentes asumieran e interiorizaran los conocimientos, generando en ellos ese aprendizaje significativo, ya que las temáticas que se les proponían tenían relevancia e interés para ellos/as. Con ello, el estudiantado deja, por tanto, de tomar el papel de sujetos pasivos que tradicionalmente ha venido adoptando, y se evita basar las enseñanzas procuradas en una mera memorización de los contenidos impartidos en el aula, como se ha venido produciendo normalmente en la mayoría de las escuelas.

De esta manera lo expresan López et al. (2015), mediante una comparación en la que establecen las diferencias entre la enseñanza tradicional y la enseñanza basada en proyectos, mediante la diferenciación de sus características principales en la siguiente tabla:

**Tabla III.** *Diferencias didácticas entre la enseñanza tradicional y la basada en proyectos (p. 404)*

	ENSEÑANZA TRADICIONAL	ENSEÑANZA POR PROYECTOS
Función	Adquisición de contenidos	Desarrollo de competencias básicas y específicas
Aprendizaje	Memorístico	Significativo
Conocimiento	Parcelado	Global
Estructura	Áreas estancadas	Interdisciplinar
Recursos	Libro de texto y cuadernos de ejercicios	Variados
Percepción del alumno	Motivación externa	Motivación interna

Además, estas experiencias de las que hablaba Kilpatrick, deberán ser de utilidad para poder enfrentar futuros escenarios similares para los cuales, con el aprendizaje adquirido, los discentes estarán más preparados a la hora de valorar, sopesar y dar opiniones críticas o soluciones factibles a dichas situaciones. Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser una actividad en la que los estudiantes estén activamente involucrados en la construcción de su propio conocimiento que debe ser transversal a diversas materias y no ceñido a un solo ítem dentro del temario de una asignatura concreta. Este hecho es fundamental y en él tienen las bases la mayoría de metodologías innovadoras que actualmente se llevan a cabo, en las que varios departamentos cooperan para llevar a cabo proyectos que aúnen competencias de diversas índoles.

En todo caso, todas las ideas expuestas son solo algunas de las que han influido en el desarrollo del ABP ya que, a medida que esta metodología se ha ido aplicando y evolucionando, se han incorporado ideas de muchos otros teóricos y pedagogos. Por tanto, el ABP se basa en una combinación de enfoques pedagógicos que engloban la construcción activa del conocimiento, la resolución de problemas, la colaboración y la autonomía.

Y es que, entre las teorías más influyentes en el ABP, se encuentra, principalmente las provenientes del Constructivismo el cual sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y progresivo en el que el estudiantado construye su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno, llegando a ser capaz de reestructurar sus propias ideas previas. En concreto, en el ABP, los discentes trabajan en proyectos que les permiten aplicar el conocimiento adquirido a situaciones del mundo real, lo que les da la oportunidad de construir su propio conocimiento en base a sus ideas previas, asimilando las problemáticas tratadas como cuestiones ciertas y existentes que suceden en su entorno más cercano. Según Esteban (2002), “todos los planteamientos constructivistas recomiendan comprometer al alumno en la solución de problemas reales. Es decir, que la representación se apoye en ejercicios del mundo real.” (p.4)

Ese aprendizaje significativo que emana del constructivismo se relaciona con la idea mencionada de construir significados mediante el establecimiento de relaciones

entre las ideas previas que tiene el alumnado y las que se van adquiriendo en el propio proceso de aprendizaje.

Tal y como expresa Trenas (2009):

Construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones “sustantivas” y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Podríamos decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que hace que un contenido sea más o menos significativo es, precisamente, su mayor o menor inserción en otros esquemas previos. El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento. (p. 2)

Como menciona esta autora, además de la propia actividad constructivista es fundamental la interacción con los otros, tanto en cuanto a los propios/as compañeros/as como con los agentes que intervienen en la problemática a abordar. De esta manera, los proyectos de ABP se sustentan en los fines del aprendizaje cooperativo, el cual está referido a la idea de que los discentes aprenden mejor cuando trabajan en equipo y colaboran en la construcción del conocimiento. Por tanto, principalmente esta será la sistemática a seguir: el trabajo por proyectos en equipos, lo que ofrece la oportunidad de compartir ideas, debatir y construir el conocimiento juntos, aunque ello no tiene por qué ser una constante durante todo el desarrollo del trabajo.

En este sentido, además de este aprendizaje cooperativo, en el que el alumnado tiene la obligación de desarrollar proyectos conforme a los consensos que en su equipo se hayan acordado y trabajando juntos para lograr los objetivos comunes que promueven la interacción social y el desarrollo de habilidades sociales importantes, hay que tener en cuenta en este método igualmente el aprendizaje autodirigido, con el que los discentes tendrán la responsabilidad de su propio aprendizaje asumiendo el control sobre la toma de decisiones, sobre qué y sobre cómo aprenden. Y es que precisamente la razón de ser de metodologías como estas son las de dar al alumno la capacidad de saber desenvolverse en distintas situaciones, ya sea de manera autónoma siendo responsables de su propio aprendizaje, como en grupos en los cuales deberá cooperar y aportar para

la consecución de los objetivos propuestos, en este caso el desarrollo de un proyecto concreto.

Por último, cabe destacar la estrecha relación existente entre el ABP y el Aprendizaje Basado en Problemas que, además por tener las mismas siglas, ha llevado a confusión en muchas ocasiones. Este último se refiere a la idea de que los discentes aprenden mejor y de forma más significativa cuando se enfrentan a problemas del mundo real que deben resolver y, como se ha explicado anteriormente, esta misma es la base del ABP ya que, en él, se parte de este enfoque didáctico, teniendo los discentes que trabajar en proyectos que implican la resolución de ciertas problemáticas, aplicando el conocimiento que se va adquiriendo a situaciones del mundo real y desarrollando con ello habilidades prácticas y de pensamiento crítico. Así lo explican García- Varcácel y Basilota (2017):

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

De igual forma, según Martí et al. (2010):

El Aprendizaje por Proyectos no debe confundirse con el Aprendizaje por Problemas. En este la atención se dirige a la solución de un problema en particular. Por ejemplo, limpiar un arroyuelo que corre por la ciudad y que está contaminado, o salvar una especie animal o vegetal que se encuentra amenazada.

El ABP constituye una categoría de aprendizaje más amplia que el aprendizaje por problemas. Mientras que el proyecto pretende atender un problema específico, puede ocuparse además de otras áreas que no son problemas. El proyecto no se enfoca solo en aprender acerca de algo, sino en hacer una tarea que resuelva un problema en la práctica. Una de las características principales del ABP es que está orientado a la acción, pues tal como dice un viejo proverbio chino: “Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo”. (p. 13)

Con todas estas bases, las propuestas de ABP suponen una atractiva forma de innovación en centros educativos donde no se han implementado aún este tipo de métodos, posibilitando que, mediante su posterior evaluación, se valoren sus resultados

y se pueda comprobar si efectivamente los efectos son positivos para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado y para los propios docentes.

#### **4.2.- Sobre los procesos de gentrificación, turistificación y pérdida de la identidad cultural**

A la hora de implementar el aula un método de ABP, tal y como se ha explicado previamente, es necesario, como se ha descrito, enfocar la temática en situaciones o escenarios reales, atractivos, interesantes y cercanos al alumnado y que, a su vez, generen un aprendizaje valioso para los mismos. Una problemática existente, próxima, actual y que se encuentra en pleno debate en estos últimos años generando diversas opiniones al respecto es la de los procesos de gentrificación que afectan a barrios tradicionales en algunas ciudades de las cuales muchas son eminentemente turísticas, como es el caso de Sevilla, siendo más incisivos estos precisamente en los principales focos de atracción de estas urbes para los visitantes. Según Glass (1964) citado por Rojo (2016):

Este término, acuñado en el contexto urbano londinense (Glass, 1964), hace referencia a procesos de renovación urbana de viejas zonas céntricas de las ciudades producto del arribo de estratos medios y altos, y el desplazamiento de sectores pobres que residen en ellos. Por lo tanto, la definición tradicional implica dos cosas: reestructuración urbana y recambio de clases sociales. (p. 698)

Haciendo hincapié en la ciudad de Sevilla objeto de estudio, Jover (2029) explica que:

La gentrificación es el proceso más estudiado en este tipo de ciudad, entendido principalmente en dos planos. Por un lado, como un proceso por el que las clases altas sustituyen a la población previamente residente en determinados barrios –que por lo general han sufrido dejadez e incluso segregación–, aumentando su categoría social, y por otro lado como una estrategia de los principales agentes implicados (bancos, inmobiliarias y administraciones públicas) que se benefician de la plusvalía (o brecha de renta) generada en el mercado. (p. 11)

Por tanto, la gentrificación conforma procesos urbanos en los que algunas de sus áreas son transformadas y revitalizadas, atrayendo a residentes de mayores recursos económicos y generando con ello un aumento en los precios de la vivienda y de los servicios que en estos espacios se dan, lo que puede llevar a la exclusión de los

residentes originales. Si a estos hechos se le suma que una de sus principales causas, en casos concretos como es el de Sevilla, esté relacionada con el turismo, se provocan situaciones insostenibles para ciertos grupos sociales como son los de los comerciantes y residentes autóctonos de los barrios turísticos en contraposición de los intereses de los nuevos propietarios que ven la oportunidad con esta actividad de tener altas ganancias. Muchas de las nuevas construcciones se destinan a alojamientos turísticos, cuya proliferación ha sido exponencial en los últimos años. Un ejemplo de esta situación en la ciudad es la que se puede consultar en el artículo de prensa de Ruesga (2022):

Santa Cruz es el barrio de España que cuenta con una mayor presencia de alojamientos turísticos sobre el parque de viviendas. Esto se debe a que seis de cada diez pisos es un hospedaje para los viajeros. Esta fuerte presión del turismo debido a que ese enclave histórico de la ciudad cuenta con 109 plazas por cada 100 habitantes se traduce en una pérdida de población del 9% y la merma de su funcionalidad como zona de servicios para los residentes (por tanto, su vitalidad como elementos de la identidad local), viendo transformar sus espacios de comercio para los vecinos en una oferta indiferenciada de tiendas de conveniencia y alimentación para los foráneos.

Siguiendo las afirmaciones de Cocola-Gant (2018):

El turismo tiende a solaparse con las áreas gentrificadas, debido sobre todo a que la gentrificación proporciona un paisaje saneado de actividades marginales, así como un aura de clase media que se torna apetecible para el consumo turístico. [...] En este sentido, sugiero que la atracción de visitantes acelera la presión gentrificadora puesto que la intensificación del uso del suelo aumenta el valor de las propiedades inmobiliarias, tanto comerciales como residenciales. Los espacios de consumo tienen la capacidad de aumentar el valor del suelo, lo que explica por qué propietarios inmobiliarios están especialmente interesados en promover el aumento del turismo. (pp. 291-292)

Todo ello se relaciona con los procesos de la llamada turistificación, término que se puede definir según autores como Blanco-Romero et al. (2021) como “el proceso de transformación de un lugar en un espacio eminentemente turístico y sus efectos asociados” (p. 350). Estos últimos son enumerados, según de la Calle (2019) y Gallagher (2017) citados en Mínguez et al. (2022):

Entre los principales efectos, Manuel de la Calle señala: 1) una mayor presencia de visitantes en los espacios centrales de la ciudad; 2) un importante incremento de las

actividades directamente vinculadas al consumo turístico; 3) la reorientación de una gama cada vez más amplia de negocios a la clientela foránea; 4) la conversión de la vivienda en una nueva mercancía turística; 5) la creación de un paisaje o escena urbana donde predominan elementos turísticos (De la Calle, 2019: 15) a lo que se puede añadir 6) la pérdida de la cultura y cohesión del vecindario (Gallagher, 2017). (p. 168)

Estos espacios que sufren una congestión evidente por ser atractivos turísticos, ven modificada tanto su propia morfología urbana como social ya que, debido a los cambios que la masificación turística ha producido al monopolizar ciertos enclaves de la ciudad y traer consigo nuevas actividades económicas o la reconversión de las ya existentes, los barrios afectados han visto cambiadas sus fisonomías físicamente con la construcción de equipamientos enfocados a responder a las demandas de los turistas (muchas veces representados en franquicias estandarizadas) e incluso sus poblaciones autóctonas se han visto perjudicadas en muchos casos por verse obligadas a abandonar sus residencias habituales, ante las subidas de los precios del suelo, las de los comercios habituales o la imposibilidad de seguir llevando sus vidas como tradicionalmente lo hacían por las molestias que estas concentraciones masivas de visitantes les han traído. Los autores Ruiz et al. (2023), afirman:

En definitiva, la plasmación espacial de estas tendencias socioeconómicas se traduce en una transformación de barrios o sectores enteros de la ciudad, de acuerdo con las necesidades de los visitantes. De esta forma, la llamada gentrificación turística no solo provoca el traslado de residentes, sino también un desplazamiento y adaptación de los comercios a las necesidades y pautas de consumo de los nuevos residentes, incluyendo a la no población, la población móvil... en definitiva, los turistas. (p. 5)

De igual forma Mansilla (2019) concluye:

El turismo y la gentrificación, de este modo, se aparecen como dos caras de una misma moneda: un fenómeno y otro no pueden considerarse por separado pues los espacios turistificados han debido sufrir con anterioridad los necesarios procesos de higienización y desconflictivización, en gran cantidad de ocasiones, generados por dinámicas gentrificadoras, necesarios para su consumo. (p.65)

Si bien estos procesos acarrearán todas estas problemáticas citadas, un punto fundamental es el relacionado con la pérdida de identidad de los espacios afectados. Y es que la banalización a la que se suelen ver sometidas las áreas en las que los flujos

turísticos son más intensos provoca que se pierda la singularidad que los hacían distinguibles e incluso las funciones que ejercían, provocando una estandarización del paisaje urbano y, por tanto, afectando al significado que estos espacios tenían tradicionalmente. Incluso, sus habitantes autóctonos pueden llegar a tener un sentimiento de no pertenencia al entorno en el que siempre han habitado ya que, pese a que este sigue encontrándose en el mismo emplazamiento, sus funciones y su situación ha cambiado por lo que por una parte se da la vida cotidiana que sus habitantes suelen realizar en ese espacio pero, por otra, la imagen de ese área es distinta y se relaciona con la que se ha planteado hacia el turista, que muchas veces dista en gran medida de lo que tradicionalmente ha definido a ese espacio. Así lo explican Fernández y Santos (2018):

Esta dualidad, posiblemente inevitable en mayor o menor medida en todo espacio con intensa especialización turística, puede llegar en dichos casos extremos a conformar compartimentos estancos entre ambos espacios, sin apenas interrelación funcional o física entre ellos, con el agravante de que cuando se trate de ciudades históricas los residentes se verán enajenados o desvinculados de los elementos icónicos o espacios simbólicos que hasta entonces habían otorgado identidad a la comunidad. (p. 183)

Estas problemáticas tienen gran relevancia, pues en los últimos tiempos se está optando por una estandarización de la cultura o, más bien, se está “vendiendo” una cultura reprogramada en base a los gustos de los turistas. Sin embargo, no hay duda de que actividades como la turística proporcionan numerosos beneficios en las economías locales, y son motor de desarrollo de muchas poblaciones. Incluso en muchas ocasiones promueven la revalorización de espacios deprimidos, la conservación de algunos recursos y su rehabilitación o la mejora en las economías familiares de las personas que se dedican a los servicios relacionados. Por tanto, se hace necesario la convivencia de ambos aspectos: por un lado, del desarrollo turístico y por otro de la prevalencia de la identidad cultural en la sociedad afectada por estos procesos. El reto no es otro que tratar de hacer cohabitar una buena gestión de los elementos patrimoniales que definen la cultura de una sociedad (en este caso la sevillana) con la actividad que eminentemente supone el eje fundamental del desarrollo económico de la misma (el turismo). Según los mismos autores, Fernández y Santos (2018):

La lógica del turista y de la industria turística a menudo no coinciden con los criterios de conservación y uso de recursos patrimoniales, pero es necesario un entendimiento y



un consenso en los niveles de decisión y gestión respecto a los beneficios que puede suponer para ambos una relación armónica. (p. 184)

Estas problemáticas abordadas suponen un interesante foco de aprendizaje para el alumnado de secundaria, el cual está en edad de ir desarrollando su opinión crítica, la elaboración de argumentaciones y la capacidad de resolución de los problemas que se les presenten. De esta manera, se entiende que mediante la elaboración de un proyecto asociado a este tipo de situaciones se podría fomentar entre el alumnado el desarrollo de sus capacidades comprensivas, implicando en él el contexto cercano, la situación real que se está produciendo, la toma de decisiones, el trabajo cooperativo, la capacidad analítica, la creatividad y otros valores como la empatía o el sentimiento de pertenencia o identificación con su cultura y sociedad. A este respecto, expresa González (2018):

Consideramos que el alumnado, al acabar la enseñanza obligatoria, debería ser capaz de plantearse problemas, saber cómo informarse acerca de los hechos y las razones que los justifican, debería saber que hay que conocer e interpretar la intencionalidad de las diversas posiciones que pueden darse acerca de un problema, y ser capaz de tomar decisiones para intervenir de manera responsable, crítica, activa y cooperativa en la construcción de un futuro mejor. (p. 23)

Asimismo, con respecto al patrimonio, foco de la experiencia de ABP que se presenta en este trabajo, Fernández (2005) formula que:

A partir de experiencias, perspectivas y formas de entender el patrimonio se puede establecer un marco en el que entender la importancia de mantener la autenticidad, la defensa de lo público y el apoyo a nuevos modelos de desarrollo en distintas escalas (p. 10)

## **5.- Situación del Centro respecto a la temática estudiada**

El contexto y situación de Centro en el que se lleva a cabo esta metodología presenta características ya descritas previamente en la justificación del estudio y en la identificación del problema seleccionado (puntos 1.2 y 2 del presente documento) que, además, mediante la observación en la primera fase de prácticas, pudieron ser constatadas.

Aparte de esta observación, se llevó a cabo una investigación más exhaustiva mediante la implementación de métodos como son las encuestas sobre metodología docente a los discentes y entrevistas a algunos de los docentes y miembros del Equipo Directivo y otros profesionales de interés mostradas en el Anexo I, II y VI del presente documento (pp. 86, 89 y 112), a fin de poder establecer el perfil del centro de la forma más fidedigna posible, acercando a la realidad mediante variables cuantitativas para el caso de las encuestas y cualitativas desde las entrevistas a los docentes y resto de miembros del Equipo Directivo.

De igual forma, se estudió en profundidad el propio Plan de Centro en el que se establecen las normas y las directrices con las que se identifica el funcionamiento del mismo. Se presentan a continuación los resultados de dichas investigaciones con las cuales se justifica, en gran medida, la implementación de los métodos innovadores en el aula durante el periodo de prácticas.

### **5.1.- Cuestionarios al alumnado**

Con respecto al alumnado, se elaboró un cuestionario anónimo para poder, antes de llevar a cabo la intervención docente, conocer sus impresiones y opiniones acerca de las metodologías que generalmente experimentan en el Centro Educativo y otras cuestiones que pudieran resultar de interés. De esta manera, se les entregó este cuestionario para que pudieran cumplimentarlo durante la primera jornada de intervención en la segunda fase de las prácticas (27/03/2023), y cuyas preguntas se encuentran en el Anexo I p. 86 de este trabajo). Estas, se refieren a la opinión de los educandos acerca de varios aspectos.

En primer lugar, se abordan aquellos relativos a las metodologías docentes llevadas a cabo en el Centro Educativo, haciendo hincapié en los métodos de enseñanza que experimentan y en sus preferencias acerca de otras posibilidades, de las cuales muchas ni siquiera tenían conocimiento (lo cual se corroboró en las preguntas que el alumnado hacía una vez que iban contestando el cuestionario). Además, se aprovechó la realización de estas para ahondar en otras cuestiones como aquellas acerca del uso de recursos tecnológicos en clase y otras relacionadas con sus emociones durante las clases

dentro del aula. Todo ello, trataba en principio de extraer la máxima información acerca de la conformidad o no de los educandos con respecto al proceso diario de enseñanza-aprendizaje que conocen, y siempre en líneas generales para cualquier asignatura, tratando de unificar la opinión general con respecto a todos los docentes del centro.

Se presentan, a continuación, los resultados provenientes de estos cuestionarios realizados a los discentes objetos de la intervención en forma de tablas. En total, se trata de 22 alumnos los que componen el grupo de 2ºD de la ESO, por lo que esta supone la muestra objeto de estudio. Igualmente, y a continuación, se comentan los aspectos más reseñables entre los resultados obtenidos de cada una de ellas, tratando de distinguir entre aquellos más llamativos del estudio.

**Tabla IV.** *Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado de las metodologías docentes llevadas a cabo en el Centro Educativo. Medido en porcentajes. Fuente: elaboración propia (2023)*

<b>Cuestiones</b>	<b>Sí, siempre %</b>	<b>A veces %</b>	<b>No, nunca %</b>	<b>Total alumnos %</b>
Se usa principalmente la enseñanza expositiva	81,82	18,18	0,00	100,00
Se utilizan técnicas de enseñanza basadas en aprendizaje activo	0,00	27,27	72,73	100,00
El profesorado fomenta la creatividad y la innovación en el aula	0,00	31,82	68,18	100,00
Se fomenta la participación activa de los estudiantes	59,09	40,91	0,00	100,00
Se da la oportunidad de trabajar en equipo	0,00	54,55	45,45	100,00
Se hacen preguntas para asegurar que se entienden los contenidos explicados	72,73	27,27	0,00	100,00
Se usan ejemplos de situaciones cotidianas o cercanas a ti	0,00	59,09	40,91	100,00
Se da la oportunidad de que los estudiantes trabajen a su ritmo	31,82	54,55	13,64	100,00
Se realizan evaluaciones continuas del aprendizaje de los alumnos	31,82	59,09	9,09	100,00
Se da retroalimentación del trabajo en clase y las tareas mandadas	36,36	59,09	4,55	100,00
Se hacen prácticas, actividades o experimentos para ilustrar contenidos teóricos	9,09	54,55	36,36	100,00
Hay oportunidad de expresar dudas o preguntas	68,18	27,27	4,55	100,00
Se usan juegos didácticos para enseñar	4,55	27,27	68,18	100,00

Tener más oportunidades para trabajar en proyectos o investigaciones es una buena metodología	86,36	13,64	0,00	100,00
Las metodologías que usan los docentes son efectivas para tu aprendizaje	18,18	63,64	18,18	100,00

Como se puede observar en la anterior tabla, los discentes ofrecen mediante la respuesta al cuestionario, opiniones de bastante interés para este estudio e implementación del proyecto diseñado para muchas de las preguntas respondidas.

Mencionables son todas aquellas relacionadas con una metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora, donde entran en juego cuestiones como la metodología usada en general en el centro o el uso de recursos innovadores. En su gran mayoría, los discentes del grupo se posicionan en un rotundo consenso ante la pregunta de si las metodologías usadas principalmente son de tipo expositivo y, de la misma manera, responden de forma negativa ante la pregunta de si se usan técnicas activas de aprendizaje. Este hecho, y sobre todo el acuerdo por parte de más del 70% del alumnado (más del 80% para la primera cuestión), permiten identificar claramente que suelen recibir una metodología tradicional de enseñanza expositiva por parte del profesorado del Centro.

De igual forma, responden con más de un 70% de consenso positivamente a la pregunta de si el profesorado realiza preguntas para ver si los contenidos están siendo entendidos, lo cual denota que, pese a llevar a cabo clases de tipo magistral o tradicional, hay cierta implicación por parte de los docentes a la hora de intentar lograr un *feedback* positivo con los discentes. Y en esta misma línea, igualmente responden en su mayoría positivamente a la pregunta de si tienen la oportunidad de expresar dudas o preguntas. Este hecho es positivo ya que, pese a que en todo caso están experimentando clases en las que no tienen un papel prioritario o protagonista como agentes de su propia construcción del conocimiento, el profesorado se involucra y preocupa acerca del aprendizaje de su alumnado.

Los siguientes resultados reseñables se corresponden con preguntas concretas acerca de metodologías innovadoras como son los juegos didácticos o los proyectos e investigaciones. En el primer caso, los alumnos afirman mayoritariamente con casi un 70% que no se suelen emplear juegos didácticos en el aula. De la misma manera, en más de un 86 % el alumnado preferiría tener más oportunidades de trabajar en proyectos o

investigaciones, considerándolas buenas metodologías de aprendizaje. Por último, en más de un 60%, los alumnos expresan que las formas de enseñanza empleadas por los docentes les son efectivas solo a veces, por lo cual se puede afirmar que las metodologías implementadas no terminan de parecerles satisfactorias y, ello apoyado en los resultados anteriores acerca de tener mayores opciones para trabajar en proyectos o investigaciones, deja entrever que los alumnos tienen predisposición y, quizás, esperanza en mejorar el desarrollo de su aprendizaje mediante métodos más innovadores.

**Tabla V.** *Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado uso de recursos TIC en el Centro Educativo. Medido en porcentajes. Fuente: elaboración propia (2023)*

<b>Cuestiones</b>	<b>Sí, siempre %</b>	<b>A veces %</b>	<b>No, nunca %</b>	<b>Total alumnos %</b>
La utilización de recursos tecnológicos ayuda en el aprendizaje	72,73	27,27	0,00	100,00
Se usan recursos tecnológicos para complementar la enseñanza	31,82	59,09	9,09	100,00
Se proponen actividades en las que uses recursos tecnológicos	18,18	36,36	45,45	100,00
Se utilizan más libros de texto que materiales digitales	77,27	18,18	4,55	100,00
Se enseña cómo aprender a usar recursos digitales	9,09	18,18	72,73	100,00

Con respecto a las preguntas realizadas acerca del uso de recursos tecnológicos en clase, son destacables, por el consenso generado en el alumnado las siguientes cuestiones.

En primer lugar, con más de un 70% de respuestas afirmativas, los discentes consideran que los recursos tecnológicos son eficaces ayudando en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay que destacar que en la pregunta acerca de su uso en clase, debido a que muchos de ellos tienen optativas de informática, hay casi un 60% que contestan que a veces se usan, y que, igualmente, gracias a las presentaciones de los profesores usando el proyector de clase, en algo más de un 30% se responde que sí se usan. Sin embargo, no sucede igual a la hora de proponer actividades que requieran del uso de recursos TIC, ya que poco más de un 45% considera que estas actividades son minoría con respecto a otras con otras características.

Por último, en más de un 77%, el alumnado objeto de estudio opina que se usa eminentemente el libro de texto antes que cualquier material digital, así como opinan que no se les enseña a usar los recursos tecnológicos y digitales en clase.

**Tabla VI.** *Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado sobre sus emociones en el Centro Educativo. Medido en porcentajes. Fuente: elaboración propia (2023)*

<b>Cuestiones</b>	<b>Sí, siempre %</b>	<b>A veces %</b>	<b>No, nunca %</b>	<b>Total alumnos %</b>
Te sientes cómodo participando	63,64	36,36	0,00	100,00
Motivado a diferentes métodos de enseñanza	72,73	22,73	4,55	100,00
Tienen en cuenta necesidades individuales	31,82	50,00	18,18	100,00
Explorar temas que te interesan no relacionados con el plan de estudios	9,09	40,91	50,00	100,00
Se fomenta creatividad y pensamiento crítico	27,27	59,09	13,64	100,00

En último lugar, se propusieron a los discentes preguntas acerca de sus emociones en el Centro Educativo. Entre ellas, destacaron las referidas a su comodidad en la participación en clase las cuales fueron mayormente positivas con casi un 64% y las referidas a su motivación respecto a exponerse a otros tipos de enseñanza con casi un 73%.

Por su parte, las preguntas referidas a si sienten que sus necesidades individuales están cubiertas, un 50% del grupo respondió que a veces y de igual forma consideraron que nunca se les permitía explorar temáticas alejadas de los planes de estudio que afrontan.

Por último, casi un 60% admitió que solo a veces se les permite fomentar su creatividad y su pensamiento crítico mediante las actividades que se realizan en clase.

En general, tras las observaciones de los resultados obtenidos en los tres cuestionarios, se puede afirmar que la situación es la que en un principio se planteaba como propicia para llevar a cabo un proyecto innovador en cuanto a metodologías educativas. Con el mismo se pretenderá, en la media de lo posible y siempre supeditándose este a los recursos de los que dispone el centro, ofrecer a los alumnos oportunidades de experimentar en aquellos aspectos en los que han expresado tener

carencias, principalmente en aquellos que los involucren en un aprendizaje activo donde se fomente su creatividad y participación, el trabajo en equipos, el uso de situaciones cotidianas o cercanas a los mismos basando todo ello en un proyecto de investigación que puedan realizar por ellos mismos y llevar la exposición de contenidos sin seguir de forma constante el libro de texto, usando en su defecto presentaciones, noticias de prensa y vídeos. Si bien, habrá carencias sobre todo de tipo tecnológico ante la imposibilidad de usar estos recursos al igual que con respecto a las salidas del aula las cuales no están permitidas, y en estos aspectos no se podrá cubrir esa necesidad mostrada por parte del alumnado en los cuestionarios. En todo caso, observando la predisposición del alumnado a experimentar con otro tipo de metodologías, se entiende que la puesta en marcha del proyecto puede repercutir de forma muy positiva.

## **5.2.- Entrevistas al profesorado**

A continuación, se expone un resumen acerca de la información obtenida de las entrevistas realizadas a varios docentes de diversas áreas del Centro Educativo durante los primeros días de la segunda fase de prácticas (a partir del 30/03/2023) y cuyas preguntas se encuentran al final de este trabajo como Anexo II p. 89 de este trabajo). Estas se realizaron a profesores de diversas áreas, de los cuales no se proporcionan más referencias ante la Ley de Protección de Datos, pero cuyas siglas son las siguientes: J.F. (del Departamento de Historia), M.F. (del Departamento de Historia), M.R. (del Departamento de Inglés), G.B. (del Departamento de Matemáticas), E.O. (del Departamento de Orientación) y A.B. (del Departamento de Música). Se hará referencia a las preguntas y se proporcionará un resumen de las respuestas dadas por estos docentes. En total fueron 6 profesores/as, ya que se pretendía tener una idea general de las metodologías empleadas con el alumnado desde los distintos departamentos.

En cuanto a las percepciones propias de sus enfoques educativos, destaca como todos los docentes tratan el término de contenidos como base de sus aportaciones al alumnado, al igual que la estrategia de repetición de los mismos reiteradamente. “Mi enfoque educativo se basa en la transmisión de conocimientos y en la repetición y práctica para su consolidación”, cita J.F. Este hecho, permite ver cómo la importancia de estos contenidos es prioritaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo en sus sesiones. A este respecto, y en cuanto a las estrategias que usan para la

involucración de los educandos en clase, la respuesta mayoritaria es el hecho de realizar rondas de preguntas en clase tras haber expuesto los contenidos, la realización de ejercicios de refuerzo (en 4 de los casos mencionados referidas como actividades del libro según G.B, M.R., A.B. y J.F.) y, en menor medida (2 de los profesores entrevistados; E.O. y M.F.), las tareas o deberes para realizar en casa. Solo uno de ellos, J.F., comenta estar llevando a cabo un proyecto final que aúne los conocimientos adquiridos durante el curso para la presentación y exposición en clase de un mural sobre los/as grandes inventores/as en la Historia.

Respecto de las técnicas frecuentes para enseñar conceptos difícilmente asumibles para los discentes (o aspectos abstractos no fácilmente comprensibles), en general, se vuelve a comentar el hecho de resolver dudas en clase de forma reiterativa, tratando así de reforzar esos contenidos, tras haber dado explicaciones detalladas y a un ritmo más lento del habitual para otras cuestiones.

Al tratar el tema de las necesidades individuales de cada estudiante, se expusieron distintos enfoques por parte del profesorado entrevistado. Algunos de ellos (M.F., E.O., M.R. y G.B.) expusieron que trataban de adaptarse lo más posible a las situaciones que encuentran en cada grupo, ya que en algunos de ellos existen estudiantes con Necesidades Especiales o ENAE que, en muchas ocasiones, son difícilmente compaginables con el ritmo de trabajo del resto de alumnado, sobre todo cuando el contenido es de mayor dificultad. En esos casos, estos/as profesores/as comentan que suelen explicar contenidos, resolver dudas, poner actividades y, en esos momentos en que el resto de los discentes trabajan en su resolución en el aula, se acercan al alumnado que lo requiere para tratar de reforzar ese aprendizaje, resolver sus dudas o atender sus inquietudes. Igualmente, dos de ellos ofrecen una atención más personalizada si es necesario. “Adaptar mi metodología a las necesidades individuales de cada estudiante puede ser un reto, pero trato de hacerlo a través de tutorías individuales y la observación cuidadosa en clase. También busco proporcionar tareas y ejercicios adicionales para ayudar a los estudiantes que necesitan más práctica” (E.O.), comenta una de las profesoras entrevistadas. Por otro lado, otros profesores, M.F. y A.B., expusieron que cuando encuentran un detrimento del ritmo deseable de trabajo en el aula optan por



comunicarlo al/a tutor/a de grupo para que la Orientadora de Centro pueda gestionarlo y programar algún tipo de actividad de refuerzo para ellos.

Para el caso de los trabajos colaborativos o de grupo, algunos de los/as entrevistados/as (A.B., M.R. y J.F.) que suelen realizar trabajos en equipo a lo largo del curso pero que suelen darse en pocas ocasiones, ya que “el temario es largo y no hay mucho tiempo para poder abarcarlo” (M.R.). Por ello, en estos casos, se realizan algunas actividades en parejas o grupos de tres, que fomentan la colaboración y el trabajo conjunto y, en algunos momentos puntuales si la temática lo permite, se realiza algún debate. El resto de docentes admite no realizar este tipo de trabajos pues siempre “trabajan los mismos; estudiantes brillantes, que son los que finalmente aportan todo el desempeño en el equipo beneficiándose aquellos que habitualmente no hacen nada” (M.F.).

Al respecto de las tecnologías, todo el profesorado entrevistado expresó el uso de la pizarra, proyector en algunos casos y, para el caso de los alumnos, sus cuadernos de trabajo. “Los recursos del Centro no permiten desarrollar clases mediante tecnologías TIC o otros similares, a menos que se solicite el uso del aula de informática, lo cual es esporádico ya que normalmente la asignatura optativa de Informática se imparte allí y, muchas veces no funcionan estos recursos de forma conveniente” (M.F.). “Hay días que llevo alguna presentación power point y el ordenador (proyector con ordenador insertado) de que dispone la clase, “no tiene un buen día”, y no me permite mostrar el trabajo” (J.F.). Realmente el Centro no dispone de recursos digitales adecuados para el desarrollo normal de las clases, pues muchas veces la pérdida de tiempo que supone poderlos visionar provoca que el uso de los mismos sea residual entre los docentes del Centro.

Para el tema de la evaluación, a excepción de una de las profesoras que se encuentra impartiendo un curso de 1º de la ESO, el resto comentan que el examen o prueba escrita, más la evaluación del cuaderno donde los alumnos presentan los trabajos llevados a cabo en el aula (así como, en algunos casos, actividades extras de la asignatura si esta lo requiere como es el caso de Dibujo), son las que habitualmente llevan a cabo. En todo caso, la mayoría comentan que “además, trato de hacer un seguimiento individual de cada estudiante para asegurarme de que están comprendiendo y asimilando los conceptos correctamente” (G.B.). Este seguimiento normalmente se

lleva a cabo durante las sesiones con preguntas acerca de los contenidos que los alumnos van respondiendo. En el caso del profesor que imparte, y además por primera vez, un curso de 1º de la ESO (A.B.) con la nueva legislación ya implementada, realiza una evaluación mediante las rúbricas que el mismo elaboró para las Situaciones de Aprendizaje en las que ha dividido sus contenidos, a fin de tratar de ajustarse a la normativa. Es mencionable que el profesor comenta las dificultades que ello le está suponiendo ya que se enfrenta sin tener ninguna experiencia previa y que tratará de sacar partido para los próximos cursos de todo el aprendizaje que este le está dando.

En relación con la pregunta sobre las necesidades individuales, como se comentó anteriormente, el profesorado entrevistado explica que suelen tratar de resolver las circunstancias que se van produciendo por ellos mismos, en el propio aula, pero que para casos especiales o que requieren una atención mayor “lo comunico inmediatamente al el equipo de Orientación del Centro, pues están especializados en ello” (M.F.). En uno de los casos entrevistados, el docente nos expresa que ha tenido algunas citas con la Orientadora para saber cómo hacer en ciertas circunstancias y así estar más preparado cuando el contexto lo requiere. (A.B.)

En cuanto a la promoción de creatividad y pensamiento crítico, todos/as los/as docentes entrevistados/as exponen una idea común referida a que tratan de proponer actividades y tareas que obliguen al discente a buscar soluciones, a relacionar conceptos y a pensar más allá de lo que se ha podido ver en clase. En todo caso, igualmente exponen algunos de ellos (G.B., M.R., M.F. y J.F.) que, por el tiempo con el que cuentan, normalmente suelen asegurar que el “temario esté dado” (G.B.) y ello prima sobre otros aspectos en los que pudieran involucrar al alumnado, aunque esté conectado y pudiera aportarles nuevas visiones acerca de problemáticas afines al mismo.

Al respecto de las excursiones, visitas y actividades prácticas existe consenso ya que los/as entrevistados/as en su totalidad afirman que las visitas se rigen rigurosamente por el Plan de Centro y por las Programaciones Didácticas que se llevan a cabo a principios de curso (en octubre) por lo que se proponen en reuniones previas todas aquellas que cada Departamento quiera efectuar y siempre se efectúan en el primer o segundo trimestre, lo cual impide en muchas ocasiones poder visitar exposiciones itinerantes o que solo se encuentran exhibidas en los meses del tercer trimestre. Con respecto a las prácticas, aquellos/as docentes que tienen asignaturas en las cuales son

necesarias llevar prácticas en el aula afirman hacerlo siempre, pero las asignaturas más humanistas o teóricas no cuentan con tantas horas dedicadas a ello.

Por último y en cuanto a la motivación en el aula, la reflexión común es la de “hacer que las lecciones sean interesantes y relevantes para ellos, proporcionándoles retroalimentación constante” (J.F.). Alguno de los entrevistados (E.O., G.B. y M.F.) comenta que esta retroalimentación, además, debe ser positiva, y que demostrarles a los discentes sus logros y éxitos es fundamental en el proceso de su docencia.

### **5.3.- Plan de Centro**

Con respecto a la normativa del Centro que queda recogida en su Plan, se pueden extraer diversas características del mismo que explican su situación. El Centro Fernando de Herrera de Sevilla siempre ha destacado por sus buenos resultados, lo cual se puede constatar por haber recibido menciones y premios al respecto, como son los Premios Extraordinarios de Bachillerato (en los últimos años para los cursos 2018 y 2021) así como contar estudiantes que han obtenido las mejores notas de admisión en diversas carreras en los años 2018 y 2021, o las menciones en las pruebas PEvAU en el año 2020. Todo ello, y tal como explica en las entrevistas efectuadas su directora (Anexo VI p. 112 de este trabajo), está íntimamente relacionado con el funcionamiento y las directrices que el centro tradicionalmente ha seguido, por las cuales la disciplina y el cumplimiento de las normas, han permitido que el ambiente de aprendizaje que se da en el mismo sea efectivo y reconocible.

Ello se hace evidente en el documento del Plan de Centro, el cual muestra directrices bien marcadas, entre las que destacan su vocación disciplinar, ante todo, tratando de “llevar a cabo una organización pulcra y bien estructurada por parte de los responsables del Centro Educativo”, tal y como expresa la Directora de centro en la entrevista previamente citada, y en la que “la colaboración de todos los agentes implicados (alumnado, familias, equipo docente, otros trabajadores del centro y miembros de la junta directiva) es completa”.

Si bien es un Centro que ante las evidencias funciona y los resultados académicos que se obtienen de su alumnado, año tras año, lo corroboran, deja carencias

a la hora de poder implementar nuevas metodologías, no solo por la creencia de que no cumplan las expectativas que el propio centro tiene y quiere mantener, sino también por las posibilidades que ofrece a los docentes que integran el claustro de poder llevarlas a cabo, debido principalmente al carácter restrictivo y muy acotado de la normativa interna y a los pocos recursos con los que estos cuentan por parte del propio centro. Según la Programación Didáctica del Departamento de Geografía e Historia Curso 2022-2023, estos recursos serían:

- Libro de texto: Geografía e Historia 2º, Editorial Vicens Vives (versión en papel y versión digital)
- Pizarra digital
- Mapas conceptuales y cronológicos.
- Atlas, mapas de España, Europa y del Mundo.
- Material elaborado por el propio departamento para el alumnado. (p. 77)

Otros aspectos reseñables que provienen de esta Programación Didáctica se refieren al establecimiento de los procedimientos y criterios de evaluación. Tal y como aparece en el mismo documento previo:

Los procedimientos de evaluación, así como los instrumentos utilizados pueden ser muy variados. El seguimiento que el profesorado hará para evaluar será en base a los siguientes aspectos:

- Pruebas escritas.
- Pruebas orales.
- Ejercicios y resolución de problemas.
- Comentarios de texto y comprensión escrita.
- Realización de mapas.
- Ejercicios en cuaderno a realizar en casa.
- Interés y participación en clase. (pp. 74-75)

De igual forma, en el mismo documento aparecen los criterios de evaluación definidos como un compendio de porcentajes (notas cuantitativas) distribuidos entre varios ítems a desarrollar por el alumno:

La observación sistemática es el principio fundamental en la evaluación formativa. La observación en el aula se llevará a cabo mediante la ficha del alumno/a o el cuaderno del profesor y/u hoja de anotaciones. En el Segundo curso de ESO, la calificación de cada evaluación ha de ser una nota que resulte de aplicar el siguiente baremo:

- Preguntas en clase 10%
- Trabajo (en casa, clase, grupo...) 10%
- Cuaderno 10%
- Pruebas escritas 70%

Se evaluará positivamente la corrección ortográfica y la adecuada presentación de pruebas, trabajos y actividades. (p. 76)

A esta información hay que sumar los aspectos ya abordados en el apartado 1.2 de este trabajo, donde se exponían las recomendaciones del Plan de Centro acerca del uso del libro de texto como recurso fundamental de la metodología del centro o la prohibición del uso de aparatos electrónicos. Todo ello permite afirmar que la enseñanza, pese a ser efectiva en cuanto a los resultados cuantitativos, dista mucho, en general, de las bases de otras líneas de trabajo más basadas en procedimientos innovadores.

## **6.- Descripción del desarrollo del estudio. Conclusiones e implicaciones**

La puesta en marcha del proyecto de ABP ha pasado por una serie de etapas, principalmente por la necesidad de ajustar los contenidos debido a los recursos físicos y temporales con los que se contaba. Debido a los mismos, la propuesta inicial tuvo que ser modificada en varias ocasiones, por lo que en este apartado se describirá el proceso que se siguió para finalmente elaborar la propuesta que se lleva a cabo con los discentes objeto de intervención.

Atendiendo a todo lo explicado previamente, en base a la contextualización del centro y al consenso entre la tutora de prácticas y la compañera que llevaba a cabo su intervención en el mismo grupo con una unidad relacionada con los contenidos de Historia, se decide en primer lugar que la intervención por mi parte tuviera lugar en la última parte del segundo periodo de prácticas ya que, por la disposición del temario

donde se imparten primero los temas referidos a Bloque de la Historia (Edad Media y Edad Moderna) y más adelante los relacionados con el Bloque del Espacio Humano (demografía y urbanismo) y por la unidad que me correspondía impartir (La ciudad y lo urbano), tenía sentido exponerlo de esta manera al alumnado.

El desarrollo del estudio se puede dividir en dos periodos, las cuales se llevaron a cabo durante la primera y segunda fase del periodo de prácticas. Posteriormente se ofrecen las conclusiones e implicaciones obtenidas.

### **6.1.-Fase de Observación del periodo de prácticas**

Durante el primero periodo se llevaron a cabo tareas de observación principalmente, tanto en el Centro Educativo en general como dentro del propio aula con el grupo con el que después se llevaría a cabo la intervención. Durante la misma, se llevaron a cabo las entrevistas con el Equipo Docente y, en base a lo analizado por la mera observación, se desarrolló una primera idea de proyecto de ABP, que posteriormente, tuvo que ser modificado debido a la situación del centro, del aula y del grupo, en cuanto a recursos disponibles y a la imposibilidad de trabajar con el alumnado ciertas actividades como eran en concreto la búsqueda en prensa digital o las visitas a centros de interés para el proyecto.

Durante este primer periodo se elaboraron también los cuestionarios iniciales para el alumnado (Anexo III, p. 90 de este trabajo), que se cumplimentarían el primer día de clase durante el siguiente periodo de prácticas, así como las preguntas para las entrevistas al profesorado (Anexo II p. 89 de este trabajo), y los cuestionarios sobre metodologías docentes (Anexo I p. 86 de este trabajo), igualmente previstos para la primera semana de la segunda fase de prácticas.

### **6.2.-Fase de Intervención del periodo de prácticas**

El segundo periodo, gracias a que la intervención se realizaría en las últimas semanas de prácticas (a partir de la semana de FERIA), sirvió para ir ajustando, en su primera parte, de nuevo esta programación. Durante los primeros días de esta fase en la que todavía no comenzó la intervención, se les realizó a los alumnos el cuestionario sobre metodologías docentes (Anexo I p. 86 de este trabajo), concretamente el día

27/03/2023, y se evaluaron sus resultados elaborando las tablas que han sido presentadas en el punto 5.1 de este trabajo. Igualmente se llevaron a cabo las entrevistas a varios de los/as profesores/as (Anexo II p. 89 de este trabajo) durante las horas de guardia y recreos en la Sala de Profesores (el día 30/03/2023). Estas entrevistas se hicieron de forma aleatoria tratando de contar con las opiniones de profesores de distintas áreas, intentando con ello ver si las metodologías docentes eran similares y ello no dependía de la asignatura en sí que cada docente imparte. Estas entrevistas han sido descritas en el apartado 5.2 de este trabajo. A este respecto, se utilizan los siguientes días para analizar los resultados de estos cuestionarios y elaborar la redacción de las entrevistas recopilando las opiniones mostradas.

A continuación, se establecieron la secuenciación y temporalización de las 12 sesiones de intervención que ya habían sido ajustadas a las características del centro (y serán descritas pormenorizadamente en el apartado 7 de este trabajo), elaboradas mediante la guía de cómo aplicar el ABP en 10 pasos que García (s.f.) ofrece en su presentación power point para la Universidad de Murcia. En ella, establece los siguientes:

- 1.- Punto de partida: tema principal, pregunta inicial, qué sabemos
- 2.- Formación de equipos colaborativos
- 3.- Definición del producto final: producto a desarrollar qué hay que saber (transversalidad)
- 4.- Organización y planificación: asignación de roles, definición de tareas y tiempos (intercambio de ideas)
- 5.- Búsqueda y recopilación de información: revisión de los objetivos, recuperación de los conocimientos previos, introducción de nuevos conceptos, búsqueda de información
- 6.- Análisis y síntesis: puesta en común, compartir información, contraste de ideas, debate, resolución de problemas, toma de decisiones (creatividad)
- 7.- Taller/producción: aplicación de los nuevos conocimientos, puesta en práctica de las competencias básicas, desarrollo y ejecución del producto final
- 8.- Presentación del producto: preparar la presentación, defensa pública, revisión con los expertos (colaboración)
- 9.- Respuesta colectiva a la pregunta inicial: reflexión sobre la experiencia

## 10.- Evaluación (aprendizaje significativo)

En base a ello se genera el proyecto de ABP *¿Está mi ciudad perdiendo su identidad?*, que será detallado en el epígrafe 7 de este trabajo.

La intervención docente comienza el día 24/04/2023 con la elaboración por parte del alumnado del cuestionario inicial (Anexo III p. 90 de este trabajo), pues en metodologías como el ABP y como se ha descrito en el apartado 4.1 de este trabajo, es indispensable conocer el punto de partida de los alumnos y sus conocimientos previos sobre los que irá construyendo el aprendizaje. Con la determinación de estas ideas previas acerca de conceptos como gentrificación, turistificación e identidad cultural, el alumnado comienza a darse cuenta de lo que ya conoce y lo que no, sintiendo una primera curiosidad en base a estos conceptos. Así lo exponen Estalayo et al. (2021) en Pérez de Albéniz (2021):

Para llevar esta metodología al aula es necesario enseñar al alumnado una serie de conocimientos previos y posteriormente proponerle el proyecto para que pongan en práctica los conocimientos adquiridos.

Por otra parte, dentro del proyecto es necesario que existan conceptos nuevos que el alumnado ira adquiriendo. (p. 5)

A lo largo de la temporalización de la intervención se llevan a cabo numerosas actividades descritas en el apartado 7 de este trabajo, mostrando aquí solo un resumen del diseño de las mismas. Entre ellas destacan las referidas a:

- Lluvia de ideas sobre las características del mundo rural y del urbano
- Visualizaciones de vídeos acerca del vacío poblacional de los espacios rurales y debate posterior con puesta en común de las opiniones surgidas
- Taller emocional mediante la visualización de imágenes de un mismo hito en dos épocas diferentes
- Visualización de vídeos explicativos sobre los conceptos de gentrificación y turistificación y debate posterior con puesta en común de las opiniones surgidas



- Análisis de prensa (con noticias previamente escogidas ante la imposibilidad de la búsqueda por parte del alumnado de las mismas) con puesta en común de ideas
- Visualización de vídeo sobre alternativas a la gentrificación o abandono de barrios por la problemática relacionada y debate posterior con puesta en común de las opiniones surgidas
  - Elaboración de planos de Sevilla distinguiendo tramas
  - Elaboración de planos de una ciudad deseable
  - Debate acerca de las ciudades sostenibles
  - Elaboración de los productos finales o folletos turísticos (repartido en varias sesiones)
  - Presentaciones de los productos creados a los compañeros y debate final
  - Elaboración del cuestionario final y evaluación

Para la evaluación, se generaron una serie de rúbricas a partir de las plantillas que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece en su página web [cedec.intef.es](http://cedec.intef.es). (CEDEC), utilizando algunas de las ya creadas por esta entidad en el caso de que fuera posible o transformándolas en el caso de que no, para tratar de ajustarlas a las necesidades de este proyecto ABP. Igualmente son expuestas en el Anexo VII de este trabajo (p. 126).

### **6.3.- Conclusiones e implicaciones**

Con respecto a las conclusiones, se puede afirmar que la elaboración del proyecto de ABP no fue sencilla debido principalmente a que, por la situación del centro, no se contaba con todos los recursos deseables con los que se hubiera podido ofrecer al alumnado una serie de actividades mucho más variada, además de los consecuentes estímulos para su aprendizaje. En todo caso, dentro de las posibilidades, considero que la propuesta final que se lleva a cabo es lo suficientemente enriquecedora y cumple las expectativas tanto propias como del alumnado, al poder constituir una forma novedosa de metodología de enseñanza-aprendizaje a la cual no están acostumbrados.

Tras el *feedback* que se recibe por parte de los discentes, se constata que el alumnado no solo ha construido conocimiento en base a sus ideas previas ya que ahora son conscientes de problemáticas que previamente eran desconocidas para los mismos (resultados obtenidos de los cuestionarios finales), sino que además ha servido para convencerles de su eficacia. Al sumergirse en el ABP por primera vez han experimentado una transformación en su forma de aprender y en su percepción de los resultados obtenidos. En este sentido, uno de los principales beneficios observados ha sido el aumento de la motivación y del compromiso, hechos constatables tras la puesta en marcha del proyecto, donde el propio alumnado así lo admitía mientras realizaban sus proyectos. Al trabajar en temáticas que les resultan interesantes y relevantes, se sienten más involucrados y conectados con el contenido académico. Ello se traduce en una gran participación en clase, esfuerzo y dedicación, y en una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Durante la realización del proyecto, han tenido que aplicar conocimientos de diversas asignaturas, manifestando así la transversalidad del mismo, (en el análisis de prensa mediante estadística, en la elaboración de los folletos mediante conocimientos de tecnología o plástica y de idiomas al traducir los textos para poder ofrecerlos en dos lenguas como son inglés y/o francés además del castellano). Igualmente, el hecho de trabajar en equipo les ha supuesto un nuevo estímulo y han tenido la oportunidad de investigar, analizar información, resolver problemas y comunicar sus ideas de manera efectiva. A la par, el hecho de poder aplicar los conocimientos a situaciones reales les ha permitido retener ese nuevo saber de forma más sencilla. Todas estas habilidades transversales son fundamentales para su desarrollo personal y para su preparación de cara a futuros desafíos académicos y laborales.

Con respecto a las implicaciones, estas se pueden describir atendiendo a diversos factores. Se puede distinguir entre las implicaciones con respecto al alumnado, las referidas al equipo docente y al propio Centro Educativo y las que se relacionan con mi propia labor como futura profesora.

Para el alumnado, las implicaciones principales son las referentes al mayor compromiso adquirido con el aprendizaje que han desarrollado al sentirse centro del

proceso. De igual forma, las habilidades transversales que han obtenido son múltiples, desde las propias del trabajo en equipo en la resolución de problemas como en la mejora de sus capacidades comunicativas efectivas hasta las que se relacionan con la proveniencia de otras disciplinas como las matemáticas, las idiomáticas o las artísticas. Por otro lado, se constata que las implicaciones que conllevan este tipo de proyectos incluyen las mejoras en el aprendizaje autónomo y el desarrollo de valores como la empatía, el sentimiento de pertenencia a la sociedad a la que pertenecen y otras habilidades socioemocionales como la colaboración, la autoconfianza y la participación en clase.

Por su parte, las implicaciones relacionadas con el equipo docente y el propio Centro Educativo pasan por la demostración de que el cambio de rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando el protagonismo o papel central al alumnado, es claramente efectivo. La elaboración de proyectos de este tipo es plenamente factible, aunque debería contar con tiempo suficiente para su elaboración y con la formación pertinente de los docentes en estas técnicas. Además, estos proyectos podrían fomentar la colaboración y el intercambio de experiencias entre el profesorado por lo que se podría contar con un mayor intercambio entre los departamentos (lo cual no se ha podido llevar a cabo debido al escaso margen con el que se contaba durante el periodo de prácticas y por la tradicional disposición de los departamentos en el centro Educativo, la cual los convierte de alguna forma en compartimentos estanco que no mantienen numerosas relaciones entre ellos). Igualmente, las implicaciones pasan por una mejora de la reputación y percepción de la calidad educativa del centro, ya que las tendencias de uso de este tipo de métodos están en auge y son claramente las que se van a llevar a cabo en el futuro. En todo caso, estos proyectos implican el uso de recursos tecnológicos y de una mayor libertad a la hora de dar clase, por ejemplo, teniendo la posibilidad de salir del aula más a menudo, por lo que el Centro Educativo debería ser más permisivo a este respecto y tener una dotación de esos recursos tecnológicos contemplada en su Plan de Centro.

Por último, las implicaciones relacionadas con mi futura profesión como docente pasan por la necesidad de una continua adquisición de competencias pedagógicas innovadoras y actualizadas, para poder mantener al día las capacidades y recursos

educativos con los que cuento, y que así con ello sea capaz de desarrollar las habilidades necesarias para diseñar y gestionar este tipo de proyectos. De la misma manera, una continua formación también basada en saber afrontar las Necesidades Especiales que tengan ciertos alumnos/as ante este tipo de proyectos. Además, una implicación fundamental es el reforzamiento de la motivación por la enseñanza, ya que estos métodos permiten aflorar la vocación docente, tratando de buscar nuevas temáticas que permitan mejorar los resultados y hacer atractivos estos para los discentes.

## **7.- Propuestas de intervención o innovación para la mejora de la situación analizada en el contexto del centro de prácticas**

A continuación, se describe la propuesta en sí de ABP elaborada y puesta en marcha con el grupo de 2º de la ESO en el Centro Educativo IES Fernando de Herrera de Sevilla, la cual se desarrolla en 12 sesiones.

### **7.1.- Justificación de las actividades diseñadas**

Tal y como se ha expresado en los apartados de este trabajo numerados como 2 acerca de la “Identificación del problema seleccionado” y 5 sobre “Situación del Centro respecto a la temática estudiada”, la justificación de la puesta en marcha de un proyecto de ABP queda plenamente demostrada.

Debido al trimestre en el que se lleva a cabo la intervención, que es el tercero, así como a la disposición propuesta de los contenidos por parte del Departamento según la Programación Didáctica, la intervención docente más conveniente, que se centrará en la parte de la asignatura referida al bloque de Geografía o del Espacio Humano, en concreto para la unidad de “La Ciudad y lo urbano” identificada como la Unidad Didáctica número 15, tratará de proporcionar a los alumnos un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita introducirles por primera vez en el ABP, con el fin de evaluar los resultados obtenidos y concluir si el aprendizaje adquirido cubre las expectativas esperadas.

En el diseño del proyecto, las actividades que implicaban la búsqueda de materiales de prensa por parte del alumnado y la visualización de mapas y planos en

visores cartográficos tuvieron que ser modificadas de forma que las noticias (Anexo V p. 110 de este trabajo) fueron previamente seleccionadas por mi parte y entregadas en papel a los discentes y los visores cartográficos fueron manejados igualmente por mí, permitiéndoles al grupo su visualización en pantalla con el proyector debido todo ello a los recursos y normativa con las que cuenta el Centro, tal y como se expuso en los puntos mencionados al inicio de epígrafe, por las normas de su Plan de Centro.

## **7.2.- Objetivos didácticos, competencias clave, criterios y estándares de evaluación**

Según la Programación Didáctica del centro y siguiendo la normativa vigente para este grupo (LOMCE), de entre los objetivos didácticos que se establecen para la asignatura, los que repercuten en la Unidad Didáctica a impartir serían los siguientes:

- Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.
  
- Situar en el espacio, conocer y clasificar los elementos constitutivos del medio físico andaluz, español, europeo y del resto del mundo, comprendiendo las conexiones existentes entre estos y la humanización del paisaje y analizando las consecuencias políticas, socioeconómicas, medioambientales que esta tiene en la gestión de los recursos y concienciando sobre la necesidad de la conservación del medio natural.
  
- Conocer y analizar las vías por las que la sociedad humana transforma el medio ambiente, y a su vez cómo el territorio influye en la organización e identidad de dicha sociedad, reflexionando sobre los peligros que intervención del hombre en el medio genera, haciendo especial hincapié en el caso de Andalucía.

- Comprender la diversidad geográfica y geoeconómica del mundo, España, Europa y Andalucía por medio del análisis, identificación y localización de sus recursos básicos, así como de las características más destacadas de su entorno físico y humano.
- Adquirir una visión global de la Historia de la Humanidad y el lugar que ocupan Andalucía, España y Europa en ella, por medio del conocimiento de los hechos históricos más relevantes, de los procesos sociales más destacados y de los mecanismos de interacción existentes entre los primeros y los segundos, analizando las interconexiones entre pasado y presente y cómo Andalucía se proyecta en la sociedad global presente en base a su patrimonio histórico.
- Valorar y comprender la diversidad cultural existente en el mundo y en las raíces históricas y presente de Andalucía, manifestando respeto y tolerancia por las diversas manifestaciones culturales, así como capacidad de juicio crítico respecto a las mismas, y cómo estas actitudes son fuente de bienestar y desarrollo, así como cimiento de una ciudadanía democrática.
- Comparar y analizar las diversas manifestaciones artísticas existentes a lo largo de la historia, contextualizándolas en el medio social y cultural de cada momento, por medio del conocimiento de los elementos, técnicas y funcionalidad del arte y valorando la importancia de la conservación y difusión del patrimonio artístico como recurso para el desarrollo, el bienestar individual y colectivo y la proyección de Andalucía por el mundo en base a su patrimonio artístico.
- Apreciar las peculiaridades de la cultura e historia andaluzas para la comprensión de la posición y relevancia de Andalucía en el resto de España, Europa y del mundo y de las formas por las que se ha desarrollado la identidad, la economía y la sociedad andaluzas.
- Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de

desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.

- Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza ,verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales.

- Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.

- Participar en clase con una actitud crítica, respetuosa y reflexiva.

- Realizar la tarea con rigor y puntualidad expresándose de forma correcta

- Respetar las normas de Aula y Centro.

Igualmente, de entre las competencias clave que los alumnos deben adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Geografía e Historia de 2º de la ESO en el Centro detallada en su Programación, se escogen las que repercuten en el proyecto de ABP diseñado. Estas son las siguientes:

**COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA (CSC)**

- Comprender el concepto de tiempo histórico.
- Identificar la relación multicausal de un hecho histórico y sus consecuencias.
- Conocer las grandes etapas y los principales acontecimientos de la Edad Media y la Historia Moderna.
- Comprender el funcionamiento de las sociedades, su pasado histórico, su evolución y transformaciones.
- Desarrollar la empatía mediante la comprensión de las acciones humanas del pasado.
- Expresarse de forma asertiva y mostrar una actitud favorable al diálogo y al trabajo cooperativo.

#### COMPETENCIA MATEMÁTICA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CMTC)

- Elaborar e interpretar ejes cronológicos.
- Analizar y comprender los datos cuantitativos recogidos en tablas, gráficos y diagramas.
- Hacer cálculos matemáticos de números enteros y porcentajes para llegar a conclusiones cuantitativas.

#### COMPETENCIA ARTÍSTICA Y EXPRESIÓN CULTURAL (CAEC)

- Desarrollar una actitud activa en relación con la conservación y la protección del patrimonio histórico.

#### COMPETENCIA DIGITAL (CD)

- Relacionar y comparar la información procedente de diversas fuentes: escritas, gráficas, audiovisuales, etc.
- Contrastar la información obtenida y desarrollar un pensamiento crítico y creativo.
- Elaborar la información transformando los datos recogidos y traduciéndolos a otro formato o lenguaje.
- Emplear las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda y el procesamiento de la información.

#### COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)



- Utilizar adecuadamente el vocabulario propio de las ciencias sociales para construir un discurso preciso.
- Desarrollar la empatía e interesarse por conocer y escuchar opiniones distintas a la propia.
- Utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción y la argumentación.
- Leer e interpretar textos de tipología diversa, lenguajes icónicos, simbólicos y de representación.

#### COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER (CAA)

- Desarrollar una visión estratégica de los problemas, anticipar posibles escenarios y consecuencias futuras de las acciones individuales y/o sociales.
- Buscar explicaciones multicausales para comprender los fenómenos sociales y evaluar sus consecuencias.
- Utilizar distintas estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información: esquemas, resúmenes, etc.
- Participar en debates y contrastar las opiniones personales con las del resto de compañeros.
- Desarrollar el gusto por el aprendizaje continuo y la actualización permanente.

#### COMPETENCIA EN SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR (SIEP)

- Asumir responsabilidades y tomar decisiones con respecto a la planificación del proceso de resolución de las actividades propuestas.
- Interpretar adecuadamente las particularidades de cada situación y de cada problema estudiado.
- Saber argumentar de forma lógica y coherente las explicaciones de los conceptos y fenómenos estudiados.
- Autorregular el propio aprendizaje: tomar conciencia de lo que se sabe y de lo que falta por aprender; y realizar autoevaluaciones del propio trabajo.

Estas competencias seleccionadas, se relacionan con una serie de criterios y estándares de evaluación igualmente contemplados en la Programación Didáctica del

área de Geografía e Historia. Se presentan a continuación únicamente aquellas referidas para el bloque del Espacio Humano, en el cual se incluyen los contenidos a impartir en el periodo de intervención mediante la propuesta de ABP a llevar a cabo:

3. Reconocer las características de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano, analizando el modelo urbano andaluz y de ocupación del territorio. CSC, CCL.

3.1. Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España, ayudándote de Internet o de medios de comunicación escrita.

5. Comprender el proceso de urbanización, sus pros y contras en Europa. CSC, CMCT, CAA.

5.1. Distingue los diversos tipos de ciudades existentes en nuestro continente.

8. Identificar el papel de grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones. CSC, CCL, SIEP.

Igualmente, aquellas competencias que no aparecen en esta última relación como son las referentes a CD, CAEC y CMTC, serán igualmente tomadas en consideración en el proyecto de ABP ya que son implícitas al mismo y el alumnado deberá desarrollarlas para poder lograr un resultado positivo mediante los análisis de artículos de prensa y vídeos, su puesta en común en base a sus argumentos y opiniones y la necesidad de preservar, proteger y poner en valor el patrimonio local.

### **7.3.- Contenidos tratados, organización de las actividades y puesta en práctica de las mismas**

Los contenidos tratados en el proyecto de ABP, así como su desarrollo en torno a las actividades llevadas a cabo, se presenta a continuación mediante una tabla. En los contenidos se hace distinción entre los propios de la Unidad Didáctica establecidos por el propio Centro Educativo siguiendo el libro de texto “En Red. Geografía e Historia 2º de ESO” de la editorial Vicens Vives y los referidos al proyecto de ABP puesto en marcha con el estudiantado del grupo de 2º de la ESO donde se lleva a cabo la intervención. Para ello, se elaboró una secuenciación de 12 sesiones apoyadas en

presentación Power Point y diversos materiales audiovisuales principalmente de prensa online y Youtube (todo ello aportado en el Anexo IV p. 91 de este trabajo).

Por su parte, el proyecto ABP desarrollado trata de acercar estos mismos contenidos al contexto más próximo del alumnado, es decir, a la ciudad de Sevilla, planteándoles durante varias sesiones, la problemática de la ciudad referida en cuanto a los procesos de gentrificación, turistificación y la consecuente pérdida de identidad cultural ya explicados en el apartado 4 de este trabajo (cuya presentación digital igualmente se adjunta en el Anexo IV p. 91 de este trabajo). Para ello, los estudiantes tras revisar artículos de prensa que se les ofrece en papel y visualizar diversos materiales audiovisuales en varias de las sesiones, agrupados en 4 grupos de 4 alumnos y alumnas y 2 grupos de 3 alumnos y alumnas, tendrán que elaborar un proyecto o producto final que se constituye en un folleto turístico (cuyos resultados se adjuntan también en el Anexo IV p. 91 de este trabajo) en el que se revaloriza algún monumento, edificio, lugar o hito de la ciudad que no esté actualmente tan puesto en valor como producto turístico en comparación con otros, tratando con ello de diversificar la oferta de la ciudad mejorando la congestión de las zonas más visitadas de la misma mediante la atracción de los flujos de visitantes hacia otras zonas no tan saturadas. Su elaboración se da a lo largo de las 12 sesiones en el aula, usando para ello la última parte de varias de las sesiones. Finalmente, los resultados se exponen al resto de la clase en la penúltima sesión, generando con ello un posterior debate entre el alumnado acerca de la eficacia o no de la realización de su proyecto.

En la primera sesión, se ofrece el cuestionario que pretende conocer las ideas previas del alumnado acerca de los contenidos propios de la Unidad Didáctica, así como de los conceptos que se conocerán con el proyecto (gentrificación, turistificación e identidad cultural). Este mismo cuestionario se volverá a realizar en la última sesión, comprobando mediante sus respuestas el verdadero aprendizaje del alumnado y, con ello, si este ha sido realmente significativo y si les ha permitido construir nuevos conocimientos en base a sus ideas previas.

El principal objetivo de este proyecto es educar en valores, desarrollar su espíritu crítico y su capacidad de empatizar ya que la educación emocional estará presente al

mostrar al alumnado imágenes de cómo era su ciudad antes y cómo es ahora, pretendiendo que con ello recapaciten acerca de las ventajas y desventajas que nosotros, sus ciudadanos, tenemos con los cambios que en los últimos años se están produciendo, y con ello hacerles ver que esta situación se da en su propio contexto y de forma muy incisiva.

A continuación, se exponen cada una de las sesiones de clase de forma detallada, explicitando en la ficha de cada una de ellas:

**Tabla VII** *Secuenciación y descripción de las sesiones de intervención docente para la Unidad Didáctica “La Ciudad y lo Urbano” en 2ºD de la ESO. IES Fernando de Herrera, Sevilla. Curso 2022-2023. Fuente: elaboración propia (2023)*

<b>Problema general:</b> <i>¿El futuro está en las ciudades?</i> / <b>Proyecto:</b> <i>¿Cómo mantener nuestra identidad?</i>	
<b>Título de la actividad:</b> <i>¿El futuro está en las ciudades? ¿Qué nos diferencia del medio rural?</i>	
Tipo de actividad	Motivación.
Objetivos de la actividad	Conocer las ideas previas del alumnado mediante los cuestionarios iniciales.  Darles a conocer los criterios de evaluación de la Unidad Didáctica.  Promover la elaboración de tareas grupales.
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP
Contenidos abordados	Los contenidos se refieren en primer lugar a la diferenciación del espacio rural del urbano según los conocimientos previos del alumnado. Igualmente se aborda la explicación de los criterios de evaluación que se llevarán a cabo e incluyen las rúbricas de evaluación. Por último, se promueve el trabajo grupal entre el alumnado y los beneficios de este en cuanto a la cooperación, el apoyo, la colaboración y la participación, así como su importancia en la evaluación.
Desarrollo	Cuestionario inicial. Lluvia de ideas sobre las características de lo rural y lo urbano. Explicación proyecto “¿cómo mantener nuestra identidad?”
Temporalización	1ª sesión cuestionario inicial (15 min.) + lluvia de ideas (15 min.) + explicación de contenidos (30 min.) (252-255)
Recursos didácticos	Pizarra y recursos TIC (ordenador). Presentación ppt.,
Organización del grupo	Individual, gran grupo y grupos de 4.

Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	<p>El desarrollo se lleva a cabo mediante la respuesta por parte del alumnado del cuestionario inicial (que se puede consultar en el Anexo II p. 89 de este trabajo). A continuación, se realiza una lluvia de ideas sobre el mundo rural y urbano, anotando por mi parte todos los conceptos que salen de entre las ideas del estudiantado en la pizarra. Se genera un debate acerca de sus preferencias entre ambos mundos que tocan diversos aspectos como accesibilidad a los servicios, calidad de vida relacionada con la contaminación acústica, lumínica, del aire, etc., los modos de vida de los habitantes de la ciudad y los habitantes de los espacios rurales, etc.</p> <p>A continuación, se aborda la evaluación de esta Unidad Didáctica, la cual no entienden muy bien al no concretarse en una mera prueba escrita y tener su máximo peso la labor que ejecuten como grupo en la elaboración del proyecto.</p>
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad no evaluable.
<b>Título de la actividad:</b> <i>¡Tomamos parte!</i>	
Tipo de actividad	Motivación.
Objetivos de la actividad	<p>Concienciar al alumnado del problema que representa el vacío en la España rural y la consecuente masificación de las ciudades en detrimento de las poblaciones rurales.</p> <p>Promover la visión crítica en el alumnado y la opinión personal.</p> <p>Fomentar el consenso, la participación y el respeto.</p>
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD
Contenidos abordados	En esta sesión, se abordan las problemáticas asociadas al abandono de los espacios rurales que pueden llegar a hacer desaparecer poblaciones, en pro de la masificación de las ciudades. Se explican los factores que provocan esta situación y las consecuencias que conllevan tanto para el mundo rural como para los espacios urbanos en cuanto a equipamientos, infraestructuras y servicios a la comunidad.
Desarrollo	Visualización del vídeo sobre “El olvido de la España rural” <a href="https://youtu.be/NIRDvFh7Bzs">https://youtu.be/NIRDvFh7Bzs</a> . Respuestas a preguntas sobre el mismo en pequeños grupos y puesta en común de posibles soluciones.
Temporalización	2ª sesión vídeo (15 minutos) respuestas en pequeños grupos (20 min) puesta en común (20 min).
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador).
Organización del grupo	Grupos de 4 y gran grupo.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	La tarea en sí se lleva a cabo en tres fases. En primer lugar, se realiza la visualización del vídeo “El olvido de la España rural”, accesible en la plataforma Youtube. A continuación, se ofrecen unas preguntas acerca del contenido del vídeo de forma que, en grupos de trabajo, ya configurados en la sesión anterior, el

	<p>alumnado de respuestas a las mismas. Estas preguntas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué se van los habitantes de sus pueblos?</li> <li>- ¿Qué consecuencias tiene para las zonas rurales esta despoblación?</li> <li>- ¿Y qué sucede en las ciudades cuando ganan población? ¿Tienen más ventajas estos nuevos habitantes urbanos? ¿Y algún inconveniente?</li> <li>- ¿Qué soluciones se pueden plantear? Por último, se realiza una puesta en común de las posibles soluciones que los grupos proponen.</li> </ul>
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de exposición oral y argumental
<b>Título de la actividad:</b> <i>¿Dónde vivimos?</i>	
Tipo de actividad	Motivación + desarrollo
Objetivos de la actividad	<p>Entender qué factores determinan que una población sea urbana o rural.</p> <p>Conocer los conceptos de emplazamiento y situación y qué provocan en el desarrollo de una ciudad.</p> <p>Distinguir las ventajas y los inconvenientes que conllevan la vida urbana.</p>
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD, CAEC
Contenidos abordados	Se abordan los contenidos referentes al concepto de ciudad, a los factores que la caracterizan y determinan que pueda denominarse así, al control que estas ejercen sobre el territorio en el cual tienen influencia, así como las ventajas e inconvenientes que conlleva la vida en la ciudad entre los que se encuentran aquellos de los que disfrutamos por vivir en las urbes e, igualmente, aquellos que padecemos por el mismo motivo.
Desarrollo	Visualización de semejanzas/diferencias de fotografías de lugares en Sevilla, pero en diferentes épocas y trabajo de las emociones (taller emocional). Ventajas e inconvenientes de la vida urbana.
Temporalización	3ª sesión explicación de contenidos (25 min.) (256-257) + visualización imágenes (10 min) + Debate (10 min) + Explicación Proyecto “¿Cómo mantener nuestra identidad?” (gentrificación y turistificación) (10 min)
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador). Presentación ppt. y fotografías.
Organización del grupo	Individual, gran grupo y grupos de 4.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	La tarea de aprendizaje comienza con la exposición de los contenidos teóricos que corresponden a este punto de la Unidad Didáctica mediante la visualización del power point desarrollado a tal fin. Estos se relacionan con la evolución de las ciudades a lo largo de la historia. A continuación, y tras resolver las dudas pertinentes, se pasa a adentrar al alumnado en el proyecto “¿Cómo mantener nuestra identidad”, explicándoles en qué consiste? En primer lugar, se visualizan mediante el proyector una serie de imágenes (Anexo IV p. 91 de este trabajo) que muestran algunos espacios y edificios de Sevilla a mitad del SXX y en la actualidad. De esta manera se ha proporciona al alumnado la idea de que existen

	fenómenos como el turismo y procesos como la gentrificación que provocan cambios sustanciales en la ciudad en la que viven y en cómo viven sus habitantes. Se les explica que el proyecto que van a elaborar conlleva la realización de un producto tangible o folleto turístico que deberá promocionar un hito de la ciudad no tan valorado por parte de los turistas (e incluso, a veces, por los propios habitantes) y que pudiera favorecer la descongestión de las zonas más visitadas de Sevilla, generando una valorización del mismo.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de exposición oral y argumental
<b>Título de la actividad:</b> <i>¿Seguimos siendo los mismos?I</i>	
Tipo de actividad	Desarrollo.
Objetivos de la actividad	<p>Comprender los cambios morfológicos de las ciudades en base a su desarrollo histórico y a sus funciones principales.</p> <p>Conocer el significado de los conceptos de gentrificación, turistificación e identidad cultural.</p> <p>Analizar artículos de prensa escrita, distinguiendo entre sus diferentes partes y extrayendo de ellos sus ideas principales. (Anexo V p. 110 de este trabajo)</p> <p>Valorar la problemática que puede darse en la ciudad (en concreto en la de Sevilla) relacionada con los conceptos de gentrificación, turistificación y pérdida de identidad.</p>
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD, CAEC, CMTC
Contenidos abordados	Los contenidos están relacionados con la evolución que han tenido las ciudades, desde las preindustriales, pasando por las industriales hasta las postindustriales. Ahondando en el caso de Sevilla, igualmente conocer su historia y el porqué de ese crecimiento urbano y los problemas que se producen en ciertos espacios, principalmente los turísticos que se relacionan con los más céntricos y antiguos, provocados por los procesos de gentrificación en la actualidad. Igualmente se trata la identidad cultural como elemento indispensable en el carácter de una ciudad, que debe ser protegido y salvaguardado, así como los peligros que supone su pérdida a razón de los procesos anteriormente citados.
Desarrollo	Búsqueda y tratamiento de la información en prensa, acerca del cambio en la morfología de la ciudad. Cada grupo analiza la prensa ponen en común sus ideas y se exponen a toda la clase.
Temporalización	4ª sesión contenido (258-259) (20 min) + vídeo de gentrificación (2 min) y vídeo de turistificación (2 min) + análisis de prensa por grupos y puesta en común de las ideas (30 min)
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador). Presentación ppt., vídeo y artículos de prensa.
Organización del grupo	Gran grupo y grupos de 4
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	La tarea de aprendizaje se desarrolla de forma continuada, enlazando los contenidos propios sobre la evolución del crecimiento urbano a lo largo de la historia, con el caso de Sevilla. A continuación, se visualizan dos vídeos referidos

	a los procesos de gentrificación <a href="https://youtu.be/0J5R0mQB4Zs">https://youtu.be/0J5R0mQB4Zs</a> y turistificación <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SCLsNkLfaKg&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=SCLsNkLfaKg&amp;t=4s</a> con los que se comienza a dar sentido al proyecto sobre identidad en el que el alumnado trabaja en grupos. Una vez abordado esto, se ofrece a los alumnos varios artículos de prensa escrita previamente seleccionados que recogen noticias acerca de esta problemática en la ciudad de Sevilla. Los materiales son analizados en los grupos de trabajo ya establecidos y finalmente se pusieron en común algunas de las conclusiones a las que llegan.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de exposición oral y argumental
<b>Título de la actividad:</b> <i>¿Seguimos siendo los mismos?II</i>	
Tipo de actividad	Desarrollo.
Objetivos de la actividad	Seguir valorando la problemática que puede darse en la ciudad (en concreto en la de Sevilla) relacionada con los conceptos de gentrificación, turistificación y pérdida de identidad cultural.  Conocer alternativas posibles para mantener la identidad cultural de una población.  Generar espíritu crítico y fomentar la elaboración de valoraciones personales.
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD, CAEC
Contenidos abordados	En esta sesión se permite conocer al alumnado alternativas que permiten mantener la identidad cultural de una población frente a la problemática que conllevan los procesos de gentrificación y turistificación.
Desarrollo	Cada grupo exponen las ideas que el día anterior consensuaron a toda la clase. A continuación, se visualiza un vídeo sobre “Rompemoldes” <a href="https://youtu.be/xWqn8P_jX5I">https://youtu.be/xWqn8P_jX5I</a> y se debate en gran grupo acerca de las posibilidades que ofrece.
Temporalización	5ª sesión debate sobre soluciones a la situación (30min) + visionado de vídeo sobre “Rompemoldes” (2 min) y puesta en común (20 min)
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador, páginas webs), vídeo.
Organización del grupo	Gran grupo y grupos de 4.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	La sesión comienza terminando de exponer las ideas sobre las noticias de prensa en la que se estuvo trabajando en la sesión anterior. Con ello se cierran unas conclusiones generales de todos los grupos. A continuación, se visualiza un vídeo sobre el proyecto “Rompemoldes” que se encuentra ubicado en el centro de Sevilla, con el que los alumnos conocen una posibilidad de mantener la identidad cultural gracias a la convivencia en un mismo espacio de varios artesanos tradicionales y otros profesionales vinculados a negocios más actuales (principalmente tecnológicos) que además residen en su mismo espacio de trabajo. Tras su visualización, se ponen en común las ideas que cada alumno haya podido extraer de la información que ha recibido y con ello concluir qué opiniones les



	provoca este tipo de iniciativas.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de exposición oral y argumental
<b>Título de la actividad:</b> ¿Cómo nos asentamos?	
Tipo de actividad	Desarrollo.
Objetivos de la actividad	Entender la evolución de las ciudades en base a su morfología urbana y distintos tipos de entramado. Interpretar un plano y saber distinguir en él los distintos tipos de entramado.
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD, CMTC
Contenidos abordados	En esta sesión se imparten contenidos relacionados con las diferentes formas que presentan las ciudades en cuanto a sus entramados. Se explican los motivos de esas distintas disposiciones y se tratarán de buscar las ventajas e inconvenientes de cada uno. De igual forma se trabajará sobre el plano de Sevilla, identificando en él las diferentes tramas existentes y tratando de analizar las causas de su morfología.
Desarrollo	Identificación de tramas en el plano de Sevilla según morfología
Temporalización	6ª sesión presentación ppt. (260-261) (30 min) + elaboración de planos (25 min)
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador). Presentación ppt., mapa de Sevilla, bolígrafo, rotuladores, etc.
Organización del grupo	Individual.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	Al comienzo de la sesión se explica a los alumnos cómo se disponen las ciudades en base a las distintas morfologías urbanas existentes. Igualmente se explica como las ciudades en su evolución suelen presentar distintas mezclas de tramas en base a las funciones que tienen por las actividades que en ellas se dan. A continuación, se les presenta el plano de Sevilla, explicando cómo se dispone en esta ciudad su entramado y por último se les pide que trabajen con él de forma individual, tratando de identificar estas tramas y los motivos que han llevado a esta disposición.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica sobre análisis y elaboración de planos
<b>Título de la actividad:</b> ¿Qué ofrece vivir en la ciudad?	
Tipo de actividad	Desarrollo.
Objetivos de la actividad	Aprender el concepto de función urbana y distinguir los diferentes tipos de funciones existentes en una ciudad. Ser capaz de relacionar la morfología con las funciones urbanas. Conocer los grandes modelos de estructuras urbanas y las principales partes que lo conforman. Elaborar el plano de una ciudad deseable que compagine sus funciones con su

	morfología y explicar las motivaciones que provocan que se disponga así.
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD, CMTc
Contenidos abordados	Los contenidos hacen referencia a las actividades que acogen las grandes ciudades y a las principales funciones que en ella se dan, haciendo hincapié en las funciones residenciales y distinguiendo entre los diferentes usos del suelo que una ciudad suele acoger. Igualmente se tratará el tema de la planificación urbana, explicando este concepto y posteriormente dándoles a los alumnos vía libre para crear una ciudad deseable en la que plasmen los contenidos dados en esta sesión y en la anterior.
Desarrollo	Construcción de una ciudad deseable
Temporalización	7ª sesión presentación ppt. (262-265) (30 min) + elaboración de planos (25 min)
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador). Presentación ppt., cartulina, rotuladores, papel, bolígrafo...
Organización del grupo	Individual.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	Los contenidos teóricos de esta sesión están relacionados con las actividades, equipamientos y servicios que una ciudad suele tener, explicando las principales funciones que se dan. A continuación, el alumnado elabora unos planos en los cuales plasman sus ciudades deseables, haciéndoles agentes en Ordenación del Territorio utilizando los aprendizajes que han tenido en la sesión previa y en esta, de forma que puedan discernir cual sería la morfología más adecuada para la ciudad que diseñen y qué funciones desarrollaría. De esta manera deben crear un plano urbano con sentido en la ubicación de los barrios residenciales, zonas comerciales, centros urbanos de negocios, polígonos industriales y demás usos de suelo.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica sobre análisis y elaboración de planos
<b>Título de la actividad:</b> ¿Hacia dónde vamos?	
Tipo de actividad	Desarrollo.
Objetivos de la actividad	<p>Conocer el concepto de ciudad sostenible o smart city y comprender en qué aspectos deberá tomar parte la gestión para conseguir que una ciudad lo sea.</p> <p>Aplicar este concepto al caso de Sevilla, tratando de buscar soluciones a los aspectos en los que deba mejorar para ser más sostenible.</p> <p>Promover la visión crítica en el alumnado y la opinión personal.</p> <p>Fomentar el consenso, la participación y el respeto.</p>
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD, CAEC
Contenidos abordados	Se abordan contenidos relacionados con la importancia de la existencia de ciudades sostenibles ante el hecho de que el mundo cada vez es más urbano. Se explicará la ciudad como un ecosistema vivo en el que la entrada y salida de

	recursos es constante y que ello necesita una gestión eficiente para evitar problemas de contaminación, movilidad, gasto energético, seguridad, de atención a las personas, mediambientales, etc. Además, de nuevo se vuelven a tratar los asuntos relacionados con la gentrificación y turistificación, volviendo a recordar al alumnado la importancia de la prevalencia de la identidad cultural en todos estos procesos.
Desarrollo	Toma de conciencia sobre la sostenibilidad en las urbes
Temporalización	8ª sesión presentación ppt. (266-267) (15 min) + puesta en común de ideas sostenibles de mejora en grupos (15 min) + debate de propuestas de mejora sostenible (15 min) + Proyecto “¿Cómo mantener nuestra identidad?” (ver sesión 3, descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje sobre gentrificación y turistificación) (10 min)
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador). Presentación ppt., Rotuladores, papel, bolígrafo...
Organización del grupo	Individual, gran grupo y grupos de 4.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	La sesión da comienzo con la explicación de las ideas que promueven las ciudades sostenibles del futuro. Con ello se presentan los distintos factores que harán que la gestión de la ciudad sea sostenible e igualmente se lleva el caso a nuestra ciudad, proponiendo con ello un debate donde salen ideas para mejorar la sostenibilidad de Sevilla a largo plazo. Este debate se realiza en base a las opiniones consensuadas de cada grupo de trabajo. Por último, estos grupos trabajarán en la elaboración de los proyectos sobre la pérdida de identidad, avanzando en sus folletos turísticos. Los criterios que deben cumplir están incluidos en las rúbricas de evaluación elaboradas para el proyecto (Anexo VII p. 126 de este trabajo) y se refieren a criterios para la evaluación de un folleto turístico y su presentación en el aula, la evaluación de un plano y la evaluación de exposiciones orales.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de evaluación sobre exposición oral, argumental
<b>Título de la actividad:</b> <i>Andalucía, dentro de España, dentro de Europa</i>	
Tipo de actividad	Desarrollo.
Objetivos de la actividad	<p>Identificar las diferencias y similitudes entre las ciudades andaluzas, españolas y europeas razonando los porqués.</p> <p>Distinguir entre los diferentes tipos de poblaciones en base a sus jerarquías urbanas y áreas de influencia para España y Andalucía.</p> <p>Comprender los motivos de los grandes crecimientos de ciertos municipios colindantes a las grandes ciudades en España y Andalucía.</p> <p>Entender el dinamismo urbano que se ha producido en ciertas ciudades andaluzas y su causa.</p> <p>Razonar los factores que han provocado el perfil del sistema de ciudades andaluzas.</p>

Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CD, CAEC, CMTC
Contenidos abordados	En esta sesión se abordan contenidos acerca de cómo se presentan los perfiles en general de las ciudades europeas, españolas y andaluzas, situando al alumno desde la visión de su propia región. Se tratan los tipos de ciudades en cuanto a sus modelos de ciudad y jerarquías urbanas, distinguidas por el número de habitantes. En el caso de Andalucía se hace hincapié en estas tipologías y en su sistema de ciudades bastante equilibrado, explicando cuales son las metrópolis regionales y sus áreas de influencia y distinguiéndolas del resto de centros urbanos existentes. De nuevo, para finalizar se trata el tema del proyecto de identidad, dejando a los alumnos la última parte de la clase para que puedan ultimar sus productos.
Desarrollo	Identificación de diferencias y similitudes entre las ciudades andaluzas, españolas y europeas y razonamiento de los porqués
Temporalización	9ª sesión presentación ppt. (268-271) (40 min) + Proyecto “¿Cómo mantener nuestra identidad?” (gentrificación y turistificación) (15 min)
Recursos didácticos	Recursos TIC (ordenador). Rotuladores, papel, bolígrafo...
Organización del grupo	Gran grupo y grupos de 4.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	Se comienza la sesión explicando los contenidos teóricos sobre modelos de ciudades en el continente europeo, España y Andalucía y las jerarquías de ciudades, siempre enfatizando los elementos que identifican a las poblaciones de nuestra región. Por último, se deja tiempo para continuar avanzando con los proyectos de identidad que por grupos siguen elaborando.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de evaluación sobre exposición oral, argumental
<b>Título de la actividad:</b> <i>¡Ven a visitarnos! I</i>	
Tipo de actividad	Consolidación.
Objetivos de la actividad	Valorar la problemática que puede darse en la ciudad (en concreto en la de Sevilla) relacionada con los conceptos de gentrificación, turistificación y pérdida de identidad.  Promover la visión crítica en el alumnado y la opinión personal.  Fomentar el consenso, la participación y el respeto.
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CAEC
Contenidos abordados	En esta sesión no se abordan contenidos específicos por mi parte, si no que serán los propios alumnos los que traten, mediante las presentaciones de sus productos finales, contenidos ya dados acerca de los problemas de gentrificación y turistificación en la ciudad de Sevilla. Por tanto, se refuerzan estos conceptos al igual que el de identidad cultural, de forma que quede consolidado en el aprendizaje del alumnado.
Desarrollo	Cada grupo presenta su proyecto en el que han creado un producto turístico a partir de un recurso en Sevilla que no fuese muy conocido. Se presenta en forma

	de folleto turístico y lo exponen a sus compañeros.
Temporalización	10ª sesión exposición de productos (55 min).
Recursos didácticos	Folleto turístico de cada grupo
Organización del grupo	Grupos de 4 y gran grupo.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	En esta sesión se comienza estableciendo un orden para que cada grupo pueda salir y exponer su producto final del proyecto ¿Cómo mantener nuestra identidad? A continuación, cada grupo sale a la pizarra y muestra su folleto turístico, explicando los motivos que los llevaron a escoger ese hito en la ciudad en aras de ponerlo en valor y fomentar su conocimiento. Para cada uno se dará respuesta a varias preguntas como son: ¿Qué hemos diseñado? ¿Dónde está ubicado? ¿Por qué lo hemos escogido? ¿Para qué finalidad? ¿Cómo lo proponemos llevar a cabo?
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de evaluación sobre evaluación de folleto turístico y su exposición en el aula
<b>Título de la actividad:</b> <i>¡Ven a visitarnos! II</i>	
Tipo de actividad	Consolidación.
Objetivos de la actividad	Valorar la problemática que puede darse en la ciudad (en concreto en la de Sevilla) relacionada con los conceptos de gentrificación, turistificación y pérdida de identidad.  Promover la visión crítica en el alumnado y la opinión personal y sus alternativas.  Fomentar el consenso, la participación y el respeto.
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CAEC
Contenidos abordados	En esta sesión no se abordan, al igual que en la anterior, contenidos específicos por mi parte, si no que serán los propios alumnos los que traten, mediante las presentaciones de sus productos finales, contenidos ya dados acerca de los problemas de gentrificación y turistificación en la ciudad de Sevilla. Por tanto, se refuerzan estos conceptos al igual que el de identidad cultural, de forma que quede consolidado en el aprendizaje del alumnado.
Desarrollo	Cada grupo presenta su proyecto en el que han creado un producto turístico a partir de un recurso en Sevilla que no fuese muy conocido. Se presenta en forma de folleto turístico y lo exponen a sus compañeros. Por último, se hace un debate en el que se comentan qué productos les son más llamativos y se hacen propuestas de mejora a los compañeros.
Temporalización	11ª sesión exposición de productos (30 min) + debate final con propuestas de mejora (25 min)
Recursos didácticos	Folleto turístico de cada grupo
Organización del grupo	Grupos de 4 y gran grupo.
Organización del espacio	Aula

Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	En esta sesión se comienza estableciendo un orden para que cada grupo pueda salir y exponer su producto final del proyecto ¿Cómo mantener nuestra identidad? A continuación, cada grupo sale a la pizarra y muestra su folleto turístico, explicando los motivos que los llevaron a escoger ese hito en la ciudad en aras de ponerlo en valor y fomentar su conocimiento. Para cada uno se dará respuesta a varias preguntas como son: ¿Qué hemos diseñado? ¿Dónde está ubicado? ¿Por qué lo hemos escogido? ¿Para qué finalidad? ¿Cómo lo proponemos llevar a cabo? Al finalizar todas las exposiciones se realiza un debate en el que se comentan qué productos les han sido más llamativos realizando incluso propuestas de mejora entre los compañeros.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de evaluación sobre evaluación de folleto turístico y su exposición en el aula
<b>Título de la actividad:</b> <i>¡Somos expertos!</i>	
Tipo de actividad	Visión retrospectiva
Objetivos de la actividad	<p>Valorar la problemática que puede darse en la ciudad (en concreto en la de Sevilla) relacionada con los conceptos de gentrificación, turistificación y pérdida de identidad.</p> <p>Promover la visión crítica en el alumnado y la opinión personal.</p> <p>Fomentar el consenso, la participación y el respeto.</p> <p>Generar espíritu crítico y fomentar la elaboración de valoraciones personales.</p>
Competencias Clave	CSC, CCL, CAA, SIEP, CAEC
Contenidos abordados	Esta última sesión sirve para consolidar los conocimientos adquiridos y comprobar que se han aprendido nuevos términos, ideas y argumentos. Para ello se pasa el cuestionario final con las mismas preguntas que el inicial, permitiendo a los alumnos que comprueben su aprendizaje por sí mismos. Finalmente, se genera un debate en el que se comentan los conceptos más importantes de la unidad y se dan opiniones acerca del desarrollo de la misma.
Desarrollo	Cuestionario final (se vuelve a contestar el cuestionario del primer día). Debate sobre todo lo aprendido que sirve como refuerzo.
Temporalización	12ª sesión (55 min).
Recursos didácticos	Papel, bolígrafos...
Organización del grupo	Individual y gran grupo.
Organización del espacio	Aula.
Descripción de la tarea de enseñanza-aprendizaje	En esta sesión se concluye el tema realizando varias actividades. En primer lugar, comentamos en gran grupo los resultados de los productos elaborados, es decir, de los folletos turísticos, aportando el alumnado sus opiniones acerca de la actividad y de los lugares que, gracias a la misma, ahora conocen. Por otro lado, y, por último, se realiza el cuestionario final en el cual se presentan las mismas cuestiones abordadas en la primera sesión mediante el cuestionario inicial, y con las que el alumnado comprueba, que pueden en esta ocasión responder todas las

	preguntas que, en un principio, no sabían resolver.
¿Contribuye a la evaluación?	Actividad evaluable utilizando la rúbrica de evaluación sobre evaluación de folleto turístico y su exposición en el aula y la rúbrica de evaluación sobre exposición oral, argumental

#### **7.4.- Medidas de atención a la diversidad**

Con respecto a las medidas de atención a la diversidad, se efectuaron en el primer periodo de prácticas las entrevistas llevadas a cabo a ciertas personas del Centro Educativo relacionadas con este tema. Entre ellas destacan las realizadas a la Orientadora del Centro, N.C., la Tutora del grupo donde se lleva a cabo la intervención docente E.O., la Psicopedagoga Terapéutica I.R y mi propia Tutora de Centro M.F. (Anexo VI p. 112 de este trabajo).

En general, y tal y como expresaron, dentro del aula, las medidas inmediatas se toman por parte del propio profesorado que lleva esa clase en ese momento. En caso de que la actuación requiera de mayor ayuda o trascienda del entorno del propio aula entran en juego la Orientadora y en ciertos casos la Psicopedagoga del Centro Educativo.

En el grupo donde realizo mi intervención, existen 5 casos alumnos con Necesidades Especiales o NEAE. Entre ellos dos presentan TDAH diagnosticado y uno que actualmente no está censado. Además, hay un estudiante de Educación Compensatoria, presentando dificultades con el idioma castellano y otro alumno con Trastorno del Lenguaje. Teniendo en cuenta que todos ellos llevan a cabo las actividades escolares con plena normalidad en todas las asignaturas, a excepción de algunos casos en los que han sido llevados con algún profesor de guardia por tener un comportamiento que perjudicaba a sus compañeros en el aula impidiéndoles prestar atención, siguiendo las recomendaciones de las entrevistas se concluyó llevar la misma con plena normalidad y, en el caso que fuera necesario, tomar las medidas anteriormente descritas.

En todo caso, para tratar de proporcionar ayuda a estos estudiantes en su aprendizaje, se opta por dividir, en mi intervención docente, la clase en grupos de trabajo que realizarán las diversas actividades durante la secuenciación y el proyecto

sobre la identidad cultural, de manera que en cada uno de los grupos hay estudiantes que normalmente tienen buenas calificaciones y un alto grado de compañerismo, apoyo y ofrecimiento a cooperar siempre que otro discente lo necesita, con alguno de los que requieren estas Necesidades Especiales. De esta forma, se pretende que todos puedan trabajar de forma equilibrada, promoviendo la cooperación entre el alumnado y la estimulación de estos estudiantes en su aprendizaje, haciéndoles partícipes de las actividades con plena normalidad.

### **7.5.- Evaluación de las actividades llevadas a cabo**

El desarrollo del proyecto llevado a cabo ha permitido contemplar una evolución en el aprendizaje del alumnado tanto durante el desarrollo del mismo como, finalmente, con su evaluación, y este hecho es constatable en varios sentidos.

En primer lugar, se realizó el cuestionario final (ver Anexo III p.90 de este trabajo) durante la última sesión, con el cual se podrían verificar si los aprendizajes cumplían los objetivos y las expectativas, demostrando con ellos que el alumnado había alcanzado las competencias descritas previamente. Sin lugar a dudas, tras la realización y valoración de los mismos, se constata que el 90,9% del alumnado (20 de los 22 alumnos), supieron contestar a todas las preguntas del cuestionario teniendo claros los conceptos principales del proyecto (gentrificación, turistificación e identidad cultural), asumiendo, solamente 2 de ellos, dudas acerca de cómo expresar las definiciones de los mismos, pero acercándose bastante mediante el uso de su lenguaje elemental. Este hecho, demuestra que el aprendizaje ha sido efectivo ya que, en la primera sesión en la cual se llevó a cabo el cuestionario inicial, solamente un discente fue capaz de definir de forma aproximada el concepto de turistificación, y dos acercarse bastante a la idea que les transmitían los términos identidad cultural. Sin embargo, para el concepto de gentrificación, ninguno supo en principio cómo definirlo. De igual forma, en la última sesión, respondieron convenientemente al resto de preguntas del cuestionario, relacionadas con los contenidos de la Unidad Didáctica impartida en sí (un 95,4% del alumnado); estos, en el cuestionario inicial, respondieron de forma mucho menos concisa y sin usar terminología adecuada para estas cuestiones. Bien es cierto que los conceptos eran complejos, pero las actividades diseñadas permitieron abordarlos de



forma progresiva y aprenderlos significativamente, a la vista de los resultados obtenidos. A este respecto, la pertinencia y adecuación de las tareas de enseñanza-aprendizaje se vio probada, ya que la disposición del alumnado para afrontarlas y el interés demostrado por los mismos en la elaboración de los proyectos o folletos turísticos se constató tanto durante el periodo de intervención docente en el que se fueron elaborando los trabajos en equipo como al mostrar, en las dos últimas sesiones, los resultados de los mismos, tanto físicamente (folletos turísticos) como en sus exposiciones, justificaciones y defensas orales ante el resto de discentes y profesorado.

En el transcurso de las 12 sesiones se pudo comprobar como el fomento del trabajo en equipo fue realmente positivo produciendo muy buenos resultados ya que, el alumnado que normalmente no obtiene buenas calificaciones en general, pudo sentirse integrado y útil, aportando a su equipo ideas y habilidades para los que se sentían tener más capacidad (algunos ejemplos son los idiomas en los que se escribieron los folletos, con los cuales, en concreto, el estudiante de compensatoria pudo ayudar a transcribir el texto al francés e incluso aportar en la presentación unas palabras en su lengua natal, el árabe, o los dibujos que muchos discentes presentaron en sus trabajos y que habían sido elaborados por alumnado que realmente destaca en este tipo de creaciones y no tanto en otras más científicas o analíticas). Ello provocó que los equipos se cohesionaran, se produjera un verdadero aprendizaje cooperativo y no surgieran conflictos en el reparto de tareas o en la toma de decisiones durante el desarrollo de los trabajos. De igual forma, el interés por resolver dudas durante el tiempo dedicado a la elaboración de los folletos fue muy alto, permitiéndome como docente interactuar con ellos, guiando y orientando su proceso de aprendizaje y proporcionándoles una retroalimentación constructiva, siempre permitiéndoles elegir qué querían hacer, cómo y para qué, mediante la reflexión de sus propias preguntas. Algunos de los equipos, en principio, querían realizar proyectos relacionados con hitos de la ciudad ya muy consolidados y, mediante el razonamiento, pudieron comprender que ello no tendría mucho sentido si lo que se buscaba era mejorar la situación de esos espacios congestionados. No queremos atraer más turistas ahí, sino diversificar la oferta de forma que otras partes de la ciudad puedan verse beneficiadas de la actividad económica, siempre salvaguardando el patrimonio y, a su vez, tratar de desahogar los espacios masificados, permitiendo que recuperen el valor que tuvieron para sus habitantes en su momento. Este hecho de

“repartir” el turismo por otras zonas y barrios de Sevilla, terminó por ser una idea clave que los discentes defendieron en consenso a posteriori con cada uno de sus proyectos.

Durante las presentaciones de los folletos turísticos en grupos, se realizaron muchas preguntas por parte del resto de compañeros/as al alumnado que en cada momento presentaba el producto, mostrando interés acerca de los elementos seleccionados para su puesta en valor por parte de cada equipo, además de aquellas con las que se ordenaron de las presentaciones. Estas preguntas las dirigí a cada equipo y fueron (Anexo IV p. 91 de este trabajo): ¿Qué hemos diseñado? ¿Dónde está ubicado? ¿Por qué lo hemos escogido? ¿Con qué finalidad? y ¿Cómo lo proponemos llevar a cabo?, y generaron muchas propuestas, algunas de ellas realmente interesantes. Entre todas, destacaron las referidas a la generación de empleo para los habitantes autóctonos, viéndose el propio alumnado como empresas gestoras de las visitas del monumento en sí, guías del mismo o vendedores de entradas, con discursos realmente atractivos para los posibles visitantes. De hecho, en la mayoría de los folletos se presentaron guías extras en idiomas como inglés y francés, cumpliendo con ellos las competencias lingüísticas transversales, en muchas se presentaron imágenes en la pantalla, de forma que simularan un “tour virtual” como si estuviéramos in situ en el espacio promocionado en concreto, y se escenificaron los recorridos y las vistas desde el lugar (especial mención al grupo que presentó el folleto sobre la puesta en valor turística de la Torre Pelli, los cuales perfectamente orientaban lo que estaríamos viendo desde lo más alto de la misma (cuyo folleto puede verse en Anexo IV de este trabajo, p.107).

En el debate final desarrollado en la última sesión tras las exposiciones, los discentes demuestran aportar numerosas opiniones y juicios acerca de la problemática tratada con una participación realmente activa, generándose consenso en la visión negativa de la misma y en la necesidad de preservar nuestro patrimonio. Entre ellas, el alumnado que toma parte principalmente en la discusión, expresa su desagrado ante la situación planteada porque consideran que los turistas provocan que los habitantes autóctonos de las zonas perjudicadas han de cambiar sus modos de vida, principalmente en cuanto a su residencia (muchos han de irse de esos entornos a otros donde el precio de suelo sea más asequible y en cuanto a empleo, ya que muchos de los comerciantes no pueden suponer una competencia a los locales de franquicia que aparecen en estos

lugares, mucho más orientados al público extranjero que los visita). Igualmente, otros alumnos expresan que estos hechos traen beneficios económicos a la ciudad que, además, tras la puesta en marcha del proyecto de ABP, entienden como eminentemente turística, pero, aun así, no creen que este aspecto positivo sea el que deba prevalecer frente al resto de los que se ven denostados para la localidad, como son principalmente los tratados en el proyecto relacionados con la pérdida de la identidad cultural. A este respecto, al inicio del mismo, una de las actividades que supuso un gran atractivo para el alumnado fue la que conllevaba la visualización de imágenes de un mismo espacio en dos épocas distintas, y ello les llevó a razonar e identificar el hecho de que toda la problemática abordada estaba más cerca de su entorno de lo que pensaban. Principalmente, ello se produjo al visualizar la imagen de un antiguo corral de vecinos, ahora reconvertido en Hotel de 2 estrellas (ver Anexo IV de este trabajo, p.104 ) el cual descubren, tras aportar sus ideas de lo que pensaban que era anteriormente ese edificio durante la observación de las fotografías, que esa casa pertenecía a mis propios antepasados (en concreto a mi abuelo), despertándoles una gran atención al respecto e induciendo preguntas acerca del porqué de este cambio y qué hizo que ya no perteneciera a mi familia. Todos estos hechos, promovieron gran curiosidad en el alumnado, que rápidamente quiso comprender, en su mayoría, las dinámicas que se estaban dando, provocando en ellos preguntas como “¿por qué se permitió?, ¿dónde fueron los habitantes de esas viviendas?, ¿no se puede hacer nada al respecto?” o un profundo sentimiento de empatía que les generó la inquietud de atender ciertos aspectos que ahora ya sí conscientemente consideraban descuidados. El conocimiento por parte de muchos de ellos de nuestro patrimonio cultural, tras llevar a cabo los proyectos, ha despertado, según lo expresaron en el mismo debate, interés por el mismo; por conocerlo y por visitarlo, al igual que un descubrimiento de ciertos hitos que en su mayoría no conocían, a excepción de 4 alumnos que sí son muy entendidos del patrimonio sevillano.

La secuenciación y temporalización de las actividades diseñada y planteadas en el epígrafe 7.3 de este trabajo, fue muy conveniente según los resultados obtenidos, ya que permitió a los discentes ir descubriendo poco a poco los conceptos clave y las dificultades asociadas, haciéndoles reflexionar sobre los mismos y promoviendo un pensamiento crítico desarrollado a medida que las sesiones se iban articulando. Al

investigar y comprender la complejidad de los procesos estudiados de gentrificación, turistificación y pérdida de la identidad cultural, los discentes ampliaron su conocimiento sobre estas cuestiones y se familiarizaron con estos conceptos socioculturales y urbanísticos.

Con respecto a la evaluación de la propuesta de proyectos en el ABP diseñado, esta siguió unas normas de evaluación distintas a las que se llevan a cabo, en la Programación Didáctica del departamento como se citó en el apartado 5.3. Ello se debe a que esta evaluación no es acorde a la metodología empleada y requería seguir rúbricas creadas especialmente para su valoración. Por ello, se consensua con la tutora que la evaluación que lleve a cabo seguirá las pautas de tres rúbricas distintas, utilizando para ello la plataforma que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece en su página web [cedec.intef.es](http://cedec.intef.es) (CEDEC). En todo caso, se opta por modificar dos de las mismas de manera que sirvan para este cometido, ya que no se encontraban contempladas de forma concreta para esta propuesta en la base de datos del Ministerio y requerían ser ajustadas para la evaluación de este proyecto. Estas y la explicación de cómo se elaboraron se encuentran en el Anexo VII (p. 126 de este trabajo).

Las rúbricas tomadas de la fuente anteriormente citada, así como las creadas expresamente para la evaluación del proyecto en base a estas, abarcan tanto contenidos conceptuales como habilidades transversales. En cuanto a los contenidos se evaluó la asimilación de los mismos mediante las preguntas durante las exposiciones orales y debates permitiendo comprobar la comprensión de las implicaciones sociales y culturales relacionadas. En cuanto a las habilidades, los criterios de evaluación se enfocaron en el trabajo en equipo, la comunicación entre los miembros de los mismos, el aporte de cada uno al proyecto y las capacidades reflexivas y críticas acerca de la problemática, recabando esta información en las exposiciones orales. Igualmente, mediante preguntas al alumnado de forma directa en este momento, se evalúa la participación activa, la colaboración y la disposición a ayudar al resto de miembros. De esta manera se fomentó la autoevaluación, autorreflexión y la responsabilidad individual en el resultado del proyecto.

Los resultados fueron realmente positivos. Para empezar, ningún grupo obtuvo una valoración por debajo de 3 o “satisfactorio” (ver rúbricas). De hecho, 4 de los 6

equipos obtuvieron una valoración 4 o “excelente”, y reconocieron haber trabajado todos los miembros del grupo por igual. En el caso de los otros dos equipos, sí es cierto que la implicación de todos los alumnos no fue la misma y surgieron algunos problemas en el desarrollo de su elaboración. En estos casos, se trataba de dos de los grupos donde un miembro del equipo no suele obtener calificaciones suficientes y, debido a la falta de hábito para la realización de trabajos en grupo en el centro, tampoco está acostumbrado a aportar ayuda a otros miembros de un equipo.

En todo caso, al finalizar las sesiones expositivas (las dos últimas), se recibió un *feedback* realmente positivo. Los discentes mostraron su agrado ante la elaboración de este proyecto ya que, pese a que tenían mucha carga de otras asignaturas durante las semanas en las que se llevó a cabo, veían en él una actividad diferente que les permitía desarrollar su creatividad, tratar de hacerlo lo mejor posible para obtener una buena calificación, y sintieron gran motivación ante las actividades planteadas ya que salían de las que normalmente están acostumbrados a realizar y porque estaban conectadas con su entorno y las problemáticas que le afectan. De hecho, al menos 10 de los discentes expresaron haber aprendido muchas cosas nuevas que les despertaron curiosidad, que saben que “son reales”, que no pensaban que estuviesen ocurriendo y sentirse con ello realizados y gratificados.

Finalmente, el comentario generalizado fue su deseo de poder realizar más proyectos así y en otras asignaturas que consideran “más difíciles” o “menos cercanas a su realidad”, ya que piensan que de esta forma podrían aproximarse más a los contenidos que tienen que aprender haciéndolo de una forma mucho más amena. En todo caso, hubo igualmente consenso en el grupo a la hora de expresar su evaluación al proyecto y sus propuestas de mejoras, las cuales todas ellas se relacionaban con la posibilidad de salir del aula para ver in situ los hechos estudiados, relacionarse con la población autóctona, comerciantes y turistas y poder así llevar a cabo entrevistas para realizar una investigación más elaborada. De igual manera, mostraron su descontento con las herramientas digitales que no pudieron usar autónomamente, ya que tanto las búsquedas de artículos de prensa como las muestras de la evolución de la ciudad mediante visores cartográficos tuvieron que ser llevadas a cabo por mí misma y en gran grupo, impidiéndoles este hecho el poder experimentarlo por ellos mismos. Pese a todo

esto, lo cual se relaciona con la normativa interna del centro y no con el propio diseño del proyecto (que inicialmente sí incorporaba estas actividades como ya se mencionó), los discentes quedaron agradados y esperan poder volver a experimentar este tipo de proyectos en el futuro.

## **8.- Reflexión sobre la propia mejora como docente a partir de la temática trabajada**

Las prácticas han supuesto un antes y un después en mi vida como docente, pues previamente había podido llevar a cabo esta labor, pero a nivel universitario pues cuando finalicé mi carrera fui beneficiaria de una beca FPU para realizar el doctorado que conllevaba la docencia de grupos en Geografía, Historia y Turismo. Pese a que ya me había enfrentado a este escenario, he de afirmar que poco tiene que ver con la docencia a nivel de Secundaria y Bachillerato. Realmente, si ya me consideraba una docente vocacional, a día de hoy puedo decir que tengo mucho más claro que deseo dedicarme a ello en mi vida profesional a futuro.

El trato con el alumnado de estas edades, con mi Tutora de Centro, así como con todo el entorno del Centro Educativo conformado por tantos profesionales de otras áreas, Conserjes, Equipo Directivo, Personal de Limpieza y Mantenimiento, etc. ha sido realmente gratificante durante mi tiempo de estancia en el Centro. Todo ello me ha proporcionado una experiencia inolvidable y de la que he tratado de sacar el máximo partido posible. La situación del Centro en cuanto a su posición en el ranking de mejores Institutos de Secundaria de Sevilla, me ha llevado a entablar relaciones con alumnos excepcionales y con docentes que son grandes profesionales que siempre aportan un punto de vista muy enriquecedor.

En todo caso y pese a que la valoración general es muy positiva, he de mencionar ciertas cuestiones que considero destacables.

En primer lugar, es importante subrayar que las limitaciones para poder llevar a cabo mi actuación docente han sido realmente numerosas. Principalmente estas derivan del estricto Plan de Centro que no permite aspectos como el uso de recursos digitales

para el alumnado, con lo cual tuve que rediseñar en varias ocasiones mi secuencia de actividades ya que muchas requerían del uso del móvil o tablet o de un ordenador. Y de igual manera, no fue posible agendar ninguna visita dentro del plan que existe para este curso, ya que esto se pide a principios de curso por cada departamento y está completamente cerrado. De esta manera, hubiera podido realizar actividades mucho más ricas, variadas e innovadoras dentro de mi proyecto, llevando in situ a los alumnos a los espacios de la ciudad que quería mostrarles, para que de esta manera comprendieran mejor el contexto del que les hablaba.

Es probable que estas limitaciones mencionadas puedan ser comunes en algunos centros educativos, especialmente aquellos que tienen una metodología tradicional como es el caso del IES Fernando de Herrera y, al igual que este, no hayan implementado completamente la tecnología en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, conozco que en algunos suele existir mayor flexibilidad. En todo caso y con el tiempo suficiente, he podido adaptarme para poder llevar a cabo mis prácticas de la mejor manera posible y creo que este hecho me permite constatar que puedo ser una docente preparada que sabe buscar recursos ante este tipo de situaciones difíciles.

En todo caso, aunque no pude llevar a cabo todas las propuestas que tenía diseñadas, como aquellas relacionadas con las salidas del aula para conocer el entorno en el que el estudio del proyecto se centraba o aquellas referidas a las que implicaban uso de tecnologías digitales por parte del alumnado ante la prohibición en el centro de las mismas, debo reconocer que he intentado ofrecer a los estudiantes una educación más dinámica y participativa con un proyecto que realmente les ha resultado innovador y atractivo, y con el cual han sentido que realmente el aprendizaje era valioso para ellos, ya que les acercaba a la realidad cotidiana en la que se desenvuelven. Tuve la iniciativa de proponer nuevas actividades que se salen de la metodología tradicional a la que están acostumbrados y que, como se ha podido constatar al final de este periodo de prácticas, ha motivado a los estudiantes a aprender de una manera diferente.

Por tanto, esta experiencia me ha permitido desarrollar mi capacidad de adaptación ante las dificultades, encontrando a tiempo alternativas para continuar ofreciendo una educación de calidad a los estudiantes que han mostrado una mayor

participación e interés en las clases cuando se han utilizado estas metodologías innovadoras. Sin duda los resultados han sido muy positivos al darse un mayor número de preguntas, implicación y comentarios en clase, así como un mejor rendimiento en las evaluaciones, que han sido todas muy positivas y algunas realmente excelentes.

En el *feedback* que los alumnos me han ofrecido han destacado la variedad de actividades que se han llevado a cabo, lo que les ha permitido aprender de una manera más atractiva. Además, han mencionado en varias ocasiones que han disfrutado mucho con las actividades ya que eran bastante comprensibles para ellos, al tratar sobre una realidad cercana y que les ha permitido sentirse más motivados para aprender y más involucrados en su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, para el caso de otros profesores y no solo del departamento de Historia, se ha producido una retroalimentación muy positiva, al enseñarles mis propuestas y las distintas posibilidades de enseñanza elegidas. Algunos han expresado su interés en incorporar algunas de estas metodologías en sus clases y las han valorado muy positivamente.

Como propuestas de mejora personales debo contemplar la necesidad de continuar investigando sobre metodologías innovadoras para enriquecer mi práctica docente mediante la participación en cursos y/o talleres de formación e, incluso mediante el aprendizaje autodidacta. Igualmente, en próximas oportunidades, el establecer una buena comunicación no solo con los estudiantes, sino también tener la oportunidad de hacerlo con sus familias, sería muy positivo y me proporcionaría un conocimiento cercano de sus realidades, tratando de modular mi enseñanza a sus necesidades. A la par, considero que la buena organización y planificación de las clases contando con todos los posibles imprevistos que pudieran surgir, será una buena estrategia para aprovechar al máximo el tiempo en el aula, así como conocer medios de adaptación de las actividades para aquellos estudiantes que pudieran requerirlo, ofreciendo una educación personalizada y de calidad.

Sería interesante poder fomentar el diálogo y la colaboración con otros docentes para compartir ideas y recursos, así como realizar un buen seguimiento y evaluación de las metodologías utilizadas para poder mejorarlas y adaptarlas a las necesidades específicas de tus estudiantes.



Sin duda, mantener siempre una actitud de mejora continua y estar dispuesta a aprender de las experiencias propias y de las de otros docentes constituyen un elemento fundamental para mejorar la práctica docente.

## 9.- Referencias

- Blanco-Romero, A., Blázquez Salom, M., de la Calle Vaquero, M., Fernández Tabales, A., García Hernández, M., Lois González, R. C., Mínguez García, M. C., Navalón García, R., Navarro Jurado, E. y Troitiño Torralba, L. (2021). *Diccionario de turismo*. Cátedra.
- Castillo, V., Yahuita, J., y Garabito, R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos Hospital de clínicas*, 51(1), 96-101. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v51n1/v51n1a15.pdf>
- Cauduro, M.L.F. (2011). Escrita e Ensino: ecos do discurso pedagógico. *Pedro & João Editores*. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12857>
- Cocola-Gant, A (2018). Tourism gentrification. En L. Lees y M. Phillips (eds). *Handbook of Gentrification Studies*, (pp. 281-293). Edward Elgar Publishing. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40691/1/13.%20Cocola.pdf>
- Daza, M., Morón, H., y Daza, P. (2020). El trabajo por proyectos en Educación Secundaria Obligatoria. Una experiencia desde el Departamento de Inglés: My Experience Abroad. *Revista Andina De Educación*, 3(2), 32-40. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.2.3.5>
- Delord, G. y Porlán, R. (2018). Del discurso tradicional al modelo innovador en enseñanza de las ciencias: obstáculos para el cambio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 77-90. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12193>
- Díaz, F. (2006). La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. En F. Díaz. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, (pp. 29-51). McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Duarte, O. M. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei: revista*

- digital de Historia y didáctica de la Historia*, 16, 137-161.  
<https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>
- Esteban, M. (2002). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 2(6). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/25321>
- Fernández, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. Investigación en la escuela. *El patrimonio: una visión integrada en la educación*, 56, 7-18  
Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7347/6488>
- Fernández, A. y Santos, E. (2018). La difícil convivencia entre paisaje urbano y turismo: clasificación de conflictos y propuestas de regulación a partir del análisis comparativo de normativas locales. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 78, 180-211. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2715>
- García, L. (s.f.). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. [Diapositiva PowerPoint] Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.um.es/documents/299436/17429432/APRENDIZAJE+BASADO+EN+PROYECTOS.pdf/0400d3a0-9808-4510-9283-721731013da6>
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 1(35), 113-131.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-36. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350/237112>
- IES. Fernando de Herrera. Recuperado de <http://www.iesfernandodeherrera.es/>
- IES. Fernando de Herrera. Coordinación de las actuaciones en el ámbito de la salud pública y la asistencia sanitaria. Recuperado de <http://www.iesfernandodeherrera.es/wp-content/uploads/2022/11/anexo-ii.->

[coordinacion-de-las-actuaciones-en-el-ambito-de-la-salud-publica-y-la-asistencia-sanitaria-1.pdf](#)

IES. Fernando de Herrera. Plan de Centro IES Fernando de Herrera Curso 2022-2023. Recuperado de <http://www.iesfernandodeherrera.es/wp-content/uploads/2022/11/plan-de-centro-2022-23.pdf>

IES. Fernando de Herrera. Programación Didáctica Departamento de Geografía e Historia Curso 2022-2023. Recuperado de [http://www.iesfernandodeherrera.es/wp-content/uploads/2022/11/program\\_soci\\_22-23.pdf](http://www.iesfernandodeherrera.es/wp-content/uploads/2022/11/program_soci_22-23.pdf)

IES. Fernando de Herrera. Proyecto Lingüístico de Centro. Recuperado de <http://www.iesfernandodeherrera.es/wp-content/uploads/2022/11/anexo-i.-proyecto-linguistico-de-centro.pdf>

Instrucción Conjunta 1 /2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los Centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el 2022/2023. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-novedades/detalle/ep332ikUb0dM/instruccion-13-2022-de-23-de-junio-de-la-direccion-general-de-ordenacion-y-evaluacion-educativa-por-la-que-se-1qzhs65nqu3de>

Jover, J. (2019). Geografía comercial de los centros históricos: entre la gentificación y la patrimonialización. El caso de Sevilla. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 82, 1-33. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2788>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 3 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- López, E. (2009). Reseña del libro *Gentrification* de L. Lees, T. Slater y E. Wyly (2008). Routledge. *Revista de Geografía Norte Grande*, 44, 155-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022009000300010>
- López de Sosoaga, A., Ugalde, A.I., Rodríguez, P., y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005022.pdf>
- Mansilla, J. (2019). Gentrificación, turistificación y clases sociales en las ciudades del Mediterráneo. En E. Cañada (ed.). *El turismo en la geopolítica del Mediterráneo*, (pp. 62-65). *Alba-Sud*, Recuperado de [https://www.academia.edu/38904398/Gentrificaci%C3%B3n\\_turistificaci%C3%B3n\\_y\\_clases\\_sociales\\_en\\_las\\_ciudades\\_del\\_Mediterr%C3%A1neo](https://www.academia.edu/38904398/Gentrificaci%C3%B3n_turistificaci%C3%B3n_y_clases_sociales_en_las_ciudades_del_Mediterr%C3%A1neo)
- Marti, J. A.; Heydrich, M.; Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. Recuperado de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>
- Martínez Bonafé, J., y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Medina, M., y Tapia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar. *OLIMPIA*, 14(46), 236-237. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>
- Mínguez, C., Blanco, A. y Fernández, A. (2022). Ciudades para vivir vs. ciudades para visitar. El turismo como factor de segregación urbana. En J. Trillo, L. López y R. Lois (eds.). *Geografía social. Permanencias, cambios y escenarios futuros*, (pp. 167-177). Asociación Española de Geografía. <https://doi.org/10.21138/pg.2022.10>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). Rúbricas y otros documentos. Recuperado de <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>

- Parejo, J.L. y Pascual, C. (2014). La pedagogía por proyectos: Clarificación conceptual e implicaciones prácticas. En *CIMIE 14*, Simposio llevado a cabo en el III Multidisciplinar y International Conference on Educational Research. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Pascual, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 4(2), 9-30. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12205>
- Pérez de Albéniz, A., Fonseca E. y Lucas, B. (2021). Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación. *Universidad de La Rioja*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Romera, A., Martín, M., Lama, A., y Tabales, A. (2023). De ferretería a gastrobar: análisis de la turistificación comercial en centros históricos. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 69(2), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.762>
- Rojo, F. (2016). La gentrificación en los estudios urbanos: una exploración sobre la producción académica de las ciudades. *Cadernos Metròpole*, 18 (37), 697-719. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2016-3704>
- Ruesga, M. (27 de noviembre de 2022). Santa Cruz: el barrio con más presión turística de España, *Diario de Sevilla*. Recuperado de [https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Santa-Cruz-presion-turistica-Espana\\_0\\_1741927692.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Santa-Cruz-presion-turistica-Espana_0_1741927692.html)
- Torrego, L. y Méndez, R. A. (2018). Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de «The Project Method», de WH Kilpatrick. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/327481>

Trenas, F.R. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, 8. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-8. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, primaria y secundaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.* Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

## 10.- Anexos

### ANEXO I

Cuestionario elaborado para la evaluación por parte del alumnado de las metodologías docentes llevadas a cabo en el Centro Educativo, el uso de recursos TIC y sobre sus emociones en el Centro Educativo (IES FERNANDO DE HERRERA, SEVILLA, 2º D E.S.O., 27/03/2023)

<b>SOBRE LA METODOLOGÍA:</b>	
1.- ¿En tu aula se utiliza principalmente el método de enseñanza expositiva? a) Sí, todos los profesores b) Algunos de ellos c) No, ninguno de los profesores	8.- ¿El profesorado da oportunidad para que el alumnado trabaje a su ritmo? a) Sí, muy a menudo b) A veces c) No, nunca
2.- ¿El profesorado utiliza técnicas de enseñanza basadas en el aprendizaje activo (por ejemplo, aprendizaje cooperativo (grupos), proyectos, gamificación, etc.)? a) Sí, muy a menudo b) A veces c) No, nunca	9.- ¿El profesorado realiza evaluaciones continuas del aprendizaje del alumnado? a) Sí, muy a menudo b) A veces c) No, nunca
3.- ¿Crees que el profesorado fomenta la creatividad y la innovación en el aula? a) Sí, siempre b) A veces c) Nunca	10.- ¿El profesorado te da retroalimentación sobre tu trabajo en clase y tus tareas? a) Sí, siempre b) A veces c) Nunca
4.- ¿En tu aula se fomenta la participación activa de los estudiantes? a) Sí, siempre b) A veces c) Nunca	11.- ¿En tu clase se hacen prácticas, actividades o experimentos para ilustrar los conceptos teóricos? a) Sí, muy a menudo b) A veces c) No, nunca
5.- ¿El profesorado te da la oportunidad de trabajar en equipo para resolver problemas o realizar tareas? a) Sí, muy a menudo b) A veces c) No, nunca	12.- ¿El profesorado da oportunidades para que el alumnado exprese sus dudas o preguntas? a) Sí, muy a menudo b) A veces c) No, nunca
6.- ¿El profesorado te hace preguntas para asegurarse de que entiendes los contenidos que se explican? a) Sí, siempre	13.- ¿El profesorado usa recursos como juegos didácticos para enseñar? a) Sí, muy a menudo b) A veces c) No, nunca
	14.- ¿Crees que tener más oportunidades para trabajar en



- b) A veces
- c) Nunca

7.- ¿El profesorado utiliza ejemplos y situaciones cotidianas o cercanas a ti para explicar los temas?

- a) Sí, muy a menudo
- b) A veces
- c) No, nunca

proyectos o investigaciones durante las clases sería una buena metodología?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) No, nunca

15.- En general, ¿crees que las metodologías docentes utilizadas por tus profesores son efectivas para tu aprendizaje?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) No, nunca

**SOBRE TUS EMOCIONES:**

1. ¿Te sientes cómodo/a participando en clase?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) Nunca

2. ¿Te sientes motivado/a para aprender si se utilizan diferentes métodos de enseñanza como actividades en grupo, en parejas e individuales, actividades con medios digitales, visitas, trabajos para elaborar proyectos, etc.?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) Nunca

3. ¿Crees que los profesores tienen en cuenta tus necesidades y habilidades individuales al impartir clases?

- a) Sí, muy a menudo
- b) A veces
- c) Nunca

4.- ¿Tu profesor te da la oportunidad de explorar temas que te interesan y que no están relacionados directamente con el plan de estudios?

- a) Sí, muy a menudo
- b) A veces
- c) No, nunca

5.- ¿En tu clase se fomenta la creatividad y el pensamiento crítico?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) Nunca

**SOBRE EL USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS:**

1. ¿Crees que la utilización de recursos tecnológicos puede ayudar en el aprendizaje?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) No, nunca

2. ¿El profesorado utiliza recursos tecnológicos para complementar su enseñanza en clase (vídeos, presentaciones, imágenes, etc.)?

- a) Sí, muy a menudo
- b) A veces
- c) No, nunca

3. ¿El profesorado propone actividades en las que tengas que utilizar materiales tecnológicos (ordenador, tablet, móvil, programas informáticos, apps, páginas web de recursos interactivos, etc.)?

- a) Sí, muy a menudo
- b) A veces
- c) No, nunca

4. ¿En tu aula se utilizan más libros de texto que materiales digitales?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) No, nunca

5. ¿Se enseña cómo aprender a usar recursos digitales en tus clases (no sólo en las optativas de informática)?

- a) Sí, siempre
- b) A veces
- c) No, nunca

## ANEXO II

Relación de preguntas llevadas a cabo en las entrevistas a los distintos profesores de Secundaria del Departamento de Historia del Centro Educativo (IES FERNANDO DE HERRERA, SEVILLA) (30/03/2023)

- 1.- ¿Cómo describiría su enfoque educativo? ¿Qué estrategias usa para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje?
- 2.- ¿Qué métodos o técnicas utiliza para enseñar conceptos difíciles o abstractos?
- 3.- ¿Cómo adapta su metodología a las necesidades individuales de cada estudiante?
- 4.- ¿Cómo fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre sus estudiantes?
- 5.- ¿Cómo integra la tecnología en sus clases? ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su enseñanza?
- 6.- ¿Cómo evalúa el aprendizaje de tus estudiantes? ¿Cómo se asegura de que todos sus estudiantes estén aprendiendo de manera efectiva?
- 7.- ¿Cómo aborda el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Especiales o dificultades de aprendizaje?
- 8.- ¿Cómo promueve la creatividad y el pensamiento crítico en sus estudiantes?
- 9.- ¿Cómo incorpora actividades prácticas y experienciales en su enseñanza?
- 10.- ¿Cómo mantiene a sus estudiantes interesados y motivados en el aula?

### ANEXO III

Cuestionario inicial realizado al alumnado el primer día de intervención docente, previsto para conocer sus ideas previas y posteriormente, realizándolo el último día de intervención, para considerar el aprendizaje que han podido experimentar (IES

FERNANDO DE HERRERA, SEVILLA) (24/04/2023)

Responde a las siguientes preguntas basándote en tus propios conocimientos. Si no entiendes algunas de ellas puedes preguntarme para aclarar su formulación o algún término, pero me interesa sobre todo conocer cuáles son tus ideas sobre lo que te pregunto para ayudarme a diseñar actividades que sean de vuestro interés. Si alguna no sabes cómo responder, en ese caso simplemente deja escrito que no puedes responderla.

- 1.- ¿Crees que el futuro está en las ciudades? ¿Por qué?
- 2.- ¿Cuáles crees que son las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad?
- 3.- ¿Piensas que en el mundo rural (en el campo) se vive mejor? ¿Por qué?
- 4.- ¿Crees que el acceso a servicios y oportunidades es mayor en las ciudades que en las zonas rurales? ¿Por qué?
- 5.- ¿Cómo crees que será la ciudad del futuro? ¿Qué cambios te gustaría ver en las ciudades en los próximos años?
- 6.- ¿Sabes qué es la gentrificación? ¿Cómo afecta a los habitantes de una ciudad?
- 7.- ¿Qué es la turistificación? ¿Cómo afecta a los habitantes de una ciudad?
- 8.- ¿Qué significa para ti la identidad cultural?
- 9.- ¿Crees que la gentrificación y la turistificación pueden afectar a la identidad de una ciudad/pueblo? ¿Por qué?
- 10.- ¿Qué medidas podrían adoptar los gobiernos locales para proteger los barrios y vecindarios históricos y tradicionales frente a la gentrificación y turistificación?

## ANEXO IV

Materiales elaborados para la intervención docente y ejemplos de proyectos finales elaborados por el alumnado (IES FERNANDO DE HERRERA, SEVILLA)

### Materiales elaborados para la intervención docente



# MUNDO RURAL / MUNDO URBANO

## ¿QUÉ NOS DIFERENCIA?

### ¿Por qué cada vez el mundo es más urbano?

- Un **cambio** que se produce a partir del **SXIX** en Europa y América del Norte ¿Por qué?
- Se extiende a partir de los siglos XX y XXI al resto de continentes
- Desde 2007 viven más personas en las ciudades que en el campo. Una tendencia que apunta a que en 2050 en el 80% de los países más de la mitad de la población vivirá en ciudades ¿Por qué?
  - Crecimiento demográfico, económico y tecnológico
  - Diferencia del nivel de vida (rural/urbana)
  - La globalización económica

- Existen diferencias regionales entre continentes y países ya que los **niveles de urbanización** no son iguales en todos ellos.
  - América, Europa y Rusia 70% (España más del 80%)
  - Asia y África por debajo del 50% (En la India no llega al 34%)
- **Megalópolis:** ciudades con un proceso de urbanización exponencial que surgen de la unión de varias Megaciudades unidas por corredores urbanos continuos. Ej: Delta del río Yangtsé en China y Delta del río Las Perlas. La primera fue la de BoWash en América del Norte.
- **Megaciudades:** áreas metropolitanas de más de 10 millones de habitantes.

### ▪ Repasamos:

- ¿Cuáles son las principales causas por las que el proceso de urbanización se ha acelerado en el SXXI?
- ¿Por qué será recordado en año 2007?
- ¿Por qué la población se desplaza cada vez más hacia las ciudades? ¿Crees que las ciudades ofrecen mejor calidad de vida que las áreas rurales?. Razona la respuesta

# ¡TOMAMOS PARTE!

EL OLVIDO DE LA ESPAÑA RURAL: LA DESPOBLACIÓN AFECTA  
A LA ECONOMÍA Y LA CALIDAD DE VIDA

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=NLRDVFH7BZS](https://www.youtube.com/watch?v=NLRDVFH7BZS)



## ¡TOMAMOS PARTE!

- ¿Por qué se van los habitantes de sus pueblos?
- ¿Qué consecuencias tiene para las zonas rurales esta despoblación?
- ¿Y qué sucede en las ciudades cuando ganan población? ¿Tienen más ventajas estos nuevos habitantes urbanos? ¿Y algún inconveniente?
- ¿Qué soluciones se pueden plantear?



## ¿DÓNDE VIVIMOS?

- ¿Qué es una **ciudad**?: núcleos grandes de población.
  - Número de habitantes (en España más de 10000 hab.)
  - Densidad de población alta (más de 1500 hab./km<sup>2</sup>)
  - Actividad económica basada en sector terciario (servicios)
  - Paisaje muy edificado con continuidad en la urbanización
  - Gran influencia territorial en el espacio que las rodea



## ¿DÓNDE VIVIMOS?

- ¿Qué es una **ciudad**?: núcleos grandes de población.
  - Número de habitantes (en España más de 10000 hab.)
  - Densidad de población alta (más de 1500 hab./km<sup>2</sup>)
  - Actividad económica basada en sector terciario (servicios)
  - Paisaje muy edificado con continuidad en la urbanización
  - Gran influencia territorial en el espacio que las rodea



## ¿DÓNDE VIVIMOS?

- ¿Qué es una **ciudad**?: núcleos grandes de población.
  - Número de habitantes (en España más de 10000 hab.)
  - Densidad de población alta (más de 1500 hab./km<sup>2</sup>)
  - Actividad económica basada en sector terciario (servicios)
  - Paisaje muy edificado con continuidad en la urbanización
  - Gran influencia territorial en el espacio que las rodea





## ¿DÓNDE VIVIMOS?

- Repasamos
- ¿Qué es una ciudad? ¿Qué criterios la definen?
- ¿Qué es un área metropolitana y cuándo se denomina megaciudad? ¿Qué es una ciudad global?
- ¿Cuáles son las diferencias entre emplazamiento y situación?



## ¿SEGUIMOS SIENDO LOS MISMOS?

- La ciudad nace con el **sedentarismo** del hombre hace 11000 años (Neolítico)



- Tres etapas en la evolución de las ciudades: preindustrial, industrial y posindustrial

## ¿SEGUIMOS SIENDO LOS MISMOS?

- La ciudad nace con el **sedentarismo** del hombre hace 11000 años (Neolítico)



- Tres etapas en la evolución de las ciudades: preindustrial, industrial y posindustrial

## ¿SEGUIMOS SIENDO LOS MISMOS?

- Repasamos

- ¿Qué grandes etapas forman parte del proceso de urbanización?
- ¿Por qué las ciudades medievales estaban rodeadas por una muralla? ¿Por qué en el siglo XIX se derriban las murallas de estas ciudades?
- ¿Cómo se denominaban los nuevos barrios que se crean fuera de las murallas en las ciudades modernas? ¿Cómo mejoró la salubridad urbana en esta época?
- ¿Qué nuevos medios de transporte surgen con la ciudad industrial? ¿Cómo eran los dos tipos de áreas residenciales en esta época?
- ¿Dónde se sitúa la industria en la ciudad postindustrial? ¿Dónde reside la población en esta época?



# ¿CÓMO NOS ASENTAMOS?

- **Morfología Urbana** forma que presentan las ciudades y muestra la densidad construida, su evolución y su crecimiento (espontáneo o planificado)
- **Tramas urbanas:** organización de los elementos, plano o estructura de la ciudad. Elementos construidos y vacíos, nodos o uniones.
  - Irregular
  - Ortogonal o reticular
  - Radial

# ¿CÓMO NOS ASENTAMOS?

- Irregular 
- Ortogonal o reticular 
- Radial 

# ¿CÓMO NOS ASENTAMOS?

- Repasamos:
  - ¿Qué es la morfología urbana?
  - ¿Qué tipos de tramas hemos estudiado?
  - ¿Es posible distinguir diversas morfologías en el plano de una ciudad? ¿Por qué?
  - ¿Por qué en algunas ciudades se abren ejes diagonales que cruzan la trama ortogonal o reticular?
  - ¿Qué finalidad tiene la trama radial?



## ¿QUÉ OFRECE VIVIR EN LA CIUDAD?

- **Funciones de las ciudades** actividades socioeconómicas
- Cada función es un **uso del suelo**
- Principal función = **residencial**
- Otras funciones: industrial, comercial, financiera, administrativa, política, cultural, recreativa, turística, etc.
- Algunas ciudades se especializan ¿ejemplos?
- La mayoría son **multifuncionales**
- **Usos del suelo:** residencial, industrial, comercial, financiero, vial (vías de comunicación), equipamientos, etc.
- **Planificación urbana** proceso de ordenación y diseño de una ciudad

## ¿QUÉ OFRECE VIVIR EN LA CIUDAD?

- **Estructura urbana** forma en que se distribuyen las distintas zonas dentro de la ciudad que acogen también distintas actividades
- **Tres grandes modelos:**

- **Modelo concéntrico**
- **Modelo sectorial**
- **Modelo de centros múltiples o polinuclear**



## ¿QUÉ OFRECE VIVIR EN LA CIUDAD?

### ▪ Conceptos importantes:

- **Centro urbano:** núcleo de preferencia en la ciudad y puede ser muy diverso



- **Barrios residenciales:** se extienden más allá del centro urbano y tienen distinta densidad y calidad según el nivel social de sus residentes



- **Periferia:** es heterogénea en cuanto a las funciones que en ella se dan y en cuanto a la densidad de su construcción. Más allá de ella se encuentra la zona periurbana

## ¿QUÉ OFRECE VIVIR EN LA CIUDAD?

### ▪ Repasamos:

- ¿Cuál es la principal función urbana? ¿Por qué?
- ¿Qué otras funciones tienen las ciudades?
- ¿Por qué las ciudades han dejado de tener una sola función?. Cita alguna ciudad que destaque por una función concreta.
- ¿Qué es la planificación urbana?
- ¿Qué es la estructura urbana? ¿Qué modelos hay?
- ¿Qué diferencias hay entre los centros urbanos de Europa y Norteamérica?
- ¿Por qué se construyeron los ensanches y qué funciones tienen en la actualidad?



## ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

- La ciudad es muy contaminante. Suponen en total solo el 2% de la superficie terrestre pero emiten el 80% de dióxido de carbono y requieren el 75% de la demanda de energía
- Deben dirigirse a la **sostenibilidad**
- Funcionan como seres vivos: necesitan la entrada de recursos e igualmente su salida
- Es necesaria la planificación **Smart cities o ciudades inteligentes** (ahorro energético, movilidad sostenible, administración electrónica, atención a personas, seguridad, etc)

## ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

- **Repasamos:**
- ¿Qué es una ciudad sostenible? ¿Por qué equiparamos su funcionamiento con un ser vivo?
- ¿Qué es una Smartcity?
- ¿Qué ejemplos de buenas prácticas sostenibles son los deseables para la ciudad del futuro?



# ANDALUCÍA, DENTRO DE ESPAÑA, DENTRO DE EUROPA

## EUROPA

- Continente muy urbanizado. El 74% de su población vive en ciudades
- Sus ciudades son **compactas**
- Son ciudades en su mayoría con habitantes **de clase media**, con gran desarrollo **industrial** y de **servicios**, y gobernadas en **democracia**
- Tienen gran **patrimonio artístico, urbano y cultural**. La **cultura** y el **turismo** son factores de desarrollo en ellas

## ESPAÑA

- Las ciudades españolas son de modelo **mediterráneo**, más compactas y densas que las del norte europeo
- Son ciudades antiguas con importantes **cascos históricos** (legado cultural)
- Muchas presentan **ensanches** (crecimiento ordenado a finales del SXIX y principios del SXX)
- En la segunda mitad del SXX crecen por medio de los **polígonos** residenciales y **ecoómicos** y recientemente en su **periferia** con centros comerciales y viviendas unifamiliares



# ANDALUCÍA, DENTRO DE ESPAÑA, DENTRO DE EUROPA

## EUROPA

- Continente muy urbanizado. El 74% de su población vive en ciudades
- Sus ciudades son **compactas**
- Son ciudades en su mayoría con habitantes **de clase media**, con gran desarrollo **industrial** y de **servicios**, y gobernadas en **democracia**
- Tienen gran **patrimonio artístico, urbano y cultural**. La **cultura** y el **turismo** son factores de desarrollo en ellas

## ESPAÑA

- Las ciudades españolas son de modelo **mediterráneo**, más compactas y densas que las del norte europeo
- Son ciudades antiguas con importantes **cascos históricos** (legado cultural)
- Muchas presentan **ensanches** (crecimiento ordenado a finales del SXIX y principios del SXX)
- En la segunda mitad del SXX crecen por medio de los **polígonos** residenciales y **ecoómicos** y recientemente en su **periferia** con centros comerciales y viviendas unifamiliares



# ANDALUCÍA, DENTRO DE ESPAÑA, DENTRO DE EUROPA

## EUROPA

- Continente muy urbanizado. El 74% de su población vive en ciudades
- Sus ciudades son **compactas**
- Son ciudades en su mayoría con habitantes **de clase media**, con gran desarrollo **industrial** y de **servicios**, y gobernadas en **democracia**
- Tienen gran **patrimonio artístico, urbano y cultural**. La **cultura** y el **turismo** son factores de desarrollo en ellas

## ESPAÑA

- Las ciudades españolas son de modelo **mediterráneo**, más compactas y densas que las del norte europeo
- Son ciudades antiguas con importantes **cascos históricos** (legado cultural)
- Muchas presentan **ensanches** (crecimiento ordenado a finales del SXIX y principios del SXX)
- En la segunda mitad del SXX crecen por medio de los **polígonos** residenciales y **ecoómicos** y recientemente en su **periferia** con centros comerciales y viviendas unifamiliares



# ANDALUCÍA, DENTRO DE ESPAÑA, DENTRO DE EUROPA

## EUROPA

- Continente muy urbanizado. El 74% de su población vive en ciudades
- Sus ciudades son **compactas**
- Son ciudades en su mayoría con habitantes **de clase media**, con gran desarrollo **industrial** y de **servicios**, y gobernadas en **democracia**
- Tienen gran **patrimonio artístico, urbano y cultural**. La **cultura** y el **turismo** son factores de desarrollo en ellas

## ESPAÑA

- Las ciudades españolas son de modelo **mediterráneo**, más compactas y densas que las del norte europeo
- Son ciudades antiguas con importantes **cascos históricos** (legado cultural)
- Muchas presentan **ensanches** (crecimiento ordenado a finales del SXIX y principios del SXX)
- En la segunda mitad del SXX crecen por medio de los **polígonos** residenciales y **ecoómicos** y recientemente en su **periferia** con centros comerciales y viviendas unifamiliares

# ANDALUCÍA, DENTRO DE ESPAÑA, DENTRO DE EUROPA

- **Repasamos:**
- **¿Es Europa un continente urbanizado? ¿Dónde vive la mayoría de sus habitantes?**
- **¿Cómo son las ciudades europeas?**
- **¿Qué modelo de ciudad hay en España? ¿En qué se diferencia con las de Europa?**
- **¿Qué es la jerarquía urbana? ¿Cuál es la establecida en España? ¿Y en Andalucía?**
- **¿Qué zonas de Andalucía presentan mayor dinamismo urbano? ¿Por qué?**

# ¡VEN A VISITARNOS!



**¡SOMOS EXPERTOS!**



**PROYECTO: ¿CÓMO  
MANTENER NUESTRA  
IDENTIDAD?**

## PROYECTO: ¿CÓMO MANTENER NUESTRA IDENTIDAD?



## PROYECTO: ¿CÓMO MANTENER NUESTRA IDENTIDAD?



## PROYECTO: ¿CÓMO MANTENER NUESTRA IDENTIDAD?

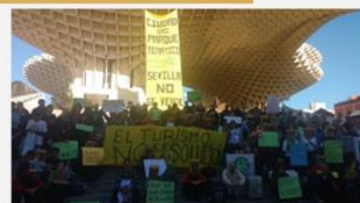
- ¿Qué es la **gentrificación**?

<https://www.youtube.com/watch?v=0J5R0mQB4Zs>



- ¿Qué es la **turistificación**?

<https://www.youtube.com/watch?v=SCLsNkLfaKg>

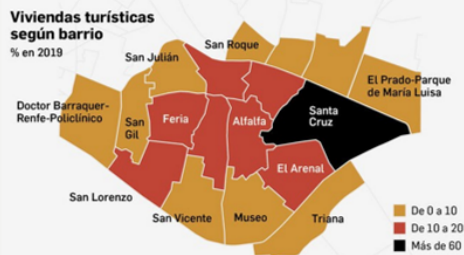


# PROYECTO: ¿CÓMO MANTENER NUESTRA IDENTIDAD?

LOS EFECTOS DEL TURISMO EN LA CIUDAD

## Santa Cruz: el barrio con más presión turística de España

- Seis de cada diez viviendas es un alojamiento para viajeros, lo que se traduce en una pérdida de población del 9%
- Las otras zonas de la ciudad más saturadas son la Alfalfa, el Arenal y San Bartolomé



# PROYECTO: ¿CÓMO MANTENER NUESTRA IDENTIDAD?

SEVILLA

## El centro de Sevilla no escapa a la proliferación de franquicias

- En el eje comercial principal, formado por Tetuán y Velázquez, apenas quedan tiendas locales

## Sevilla, echada de su centro

- Quien quiera encontrar eso que algunos llamamos Sevilla ha de buscarlo en los barrios



# PROYECTO: ¿CÓMO MANTENER NUESTRA IDENTIDAD?

- Rompemoldes, un innovador espacio colectivo de artesanía contemporánea

<https://www.youtube.com/watch?v=4KKlgW3-dGg>



# PROYECTO: ¿CÓMO MANTENER NUESTRA IDENTIDAD?

ES NUESTRO TURNO!!!!!!

- Presentación de nuestros productos
- ¿Qué hemos diseñado? ¿Dónde está ubicado? ¿Por qué lo hemos escogido? ¿Para qué finalidad? ¿Cómo lo proponemos llevar a cabo?

## Ejemplos de proyectos finales elaborados por el alumnado

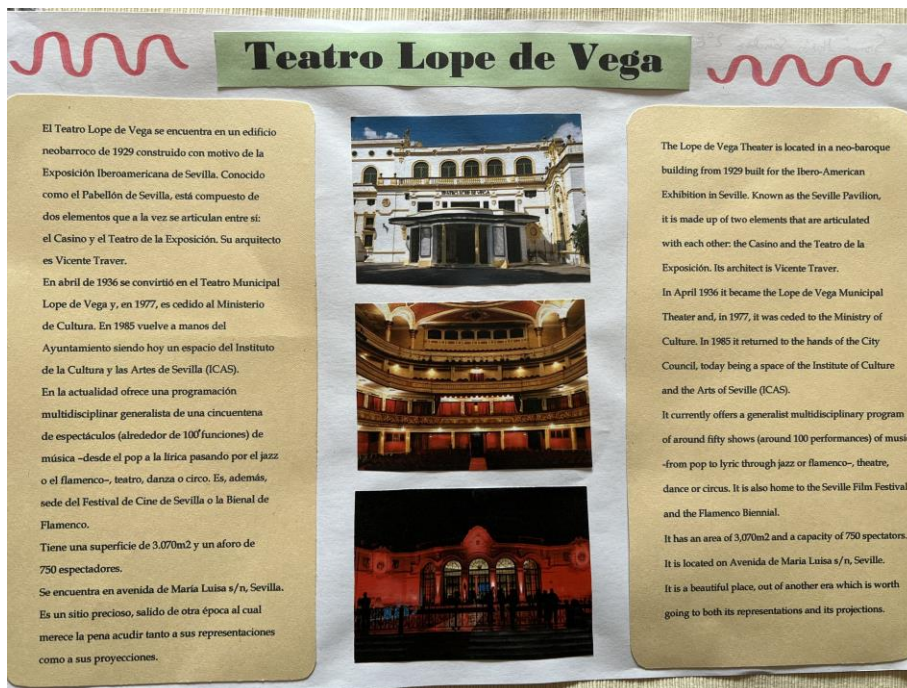
### Folleto Turístico Grupo 1: Santa María la Blanca



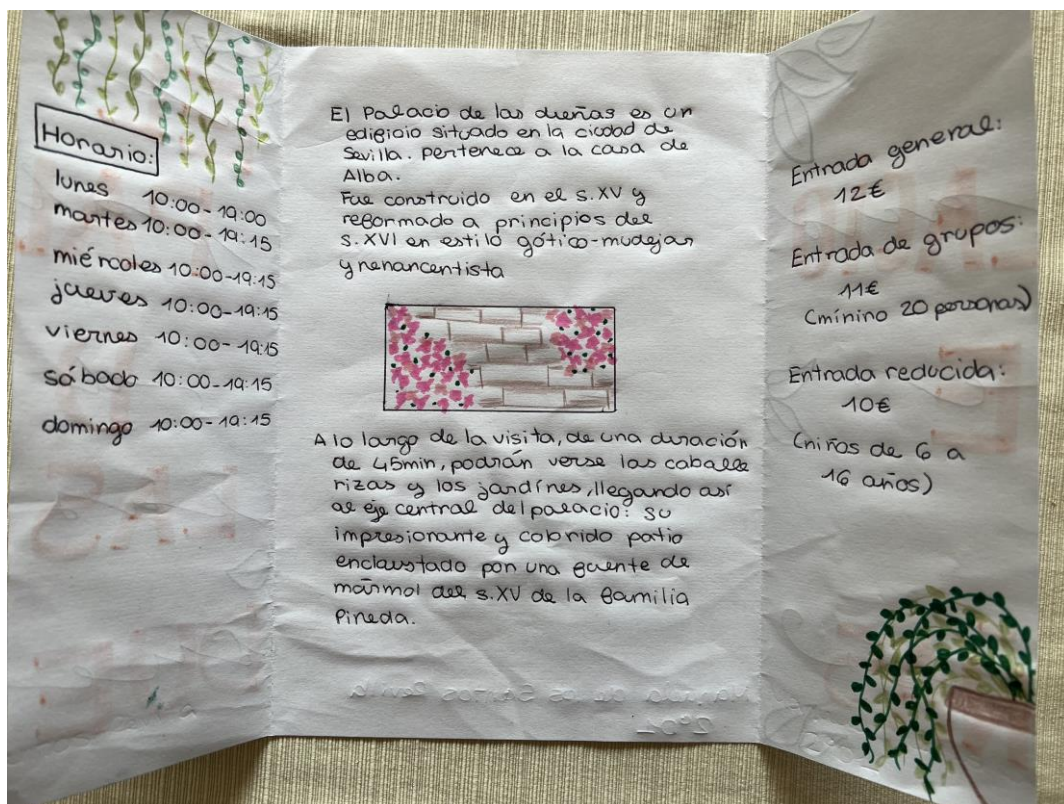
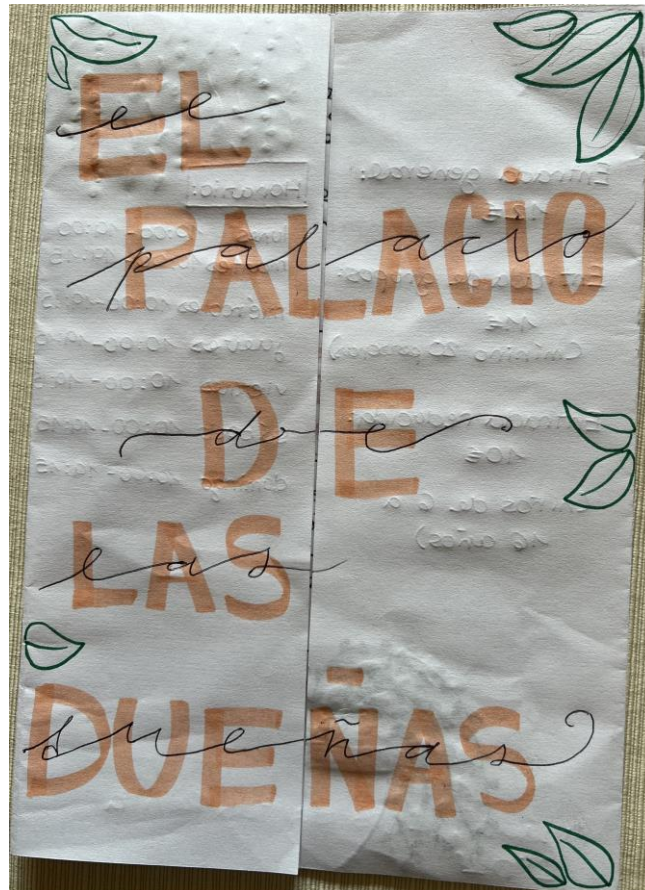
### Folleto Turístico Grupo 2: Torre Pelli



Folleto Turístico Grupo 3: Teatro Lope de Vega



Folleto Turístico Grupo 4: Palacio de las Dueñas



## Real Parroquia De Santa Ana



La iglesia tiene portadas al exterior. La que mejor conserva su aspecto original está realizada en piedra y luce el escudo de Castilla.

La torre de la iglesia está algo desplazada y es de la primera mitad del siglo XIV. Aunque es de estilo mudéjar pues fue rehecha en el siglo XVI.

De estilo gótico-mudéjar, su construcción se inició en el año 1266, a finales del siglo XIII, por orden del Rey Alfonso X, el Sabio. Su origen se debe a la curación del monarca de una enfermedad que padecía en los ojos, mediante la intervención milagrosa de Santa Ana. Tras conquistar la ciudad, Alfonso creó un pequeño pueblo a raíz de un núcleo de población que existía alrededor del Castillo de San Jorge, en el barrio de Triana. Ahora es conocida popularmente como la Catedral de Triana.



## Folleto Turístico Grupo 6: Jardines de la Buhaira

# LOS JARDINES de la BUHAIRA

Los orígenes de estos jardines se remontan al reinado del famoso monarca del reino taifa sevillano, y su nombre proviene de la laguna que allí se situaba, al-buhayra, donde aquel situaría una serie de huertas. Los jardines quedaron definitivamente inaugurados en 1999 acometiéndose obras de puesta en valor de los restos islámicos y añadiendo jardines musulmanes.



Por un lado, encontramos el jardín de Palacio, con un orden combinado entre orgánico y geométrico y una segunda área de jardines, el Jardín de la Historia. A día de hoy es un centro cívico en el que tienen lugar las noches de verano un ciclo de representaciones teatrales y líricas en el mes de julio.

It is one of the most beautiful places you should visit.

## ANEXO V

Noticias de prensa seleccionadas para su análisis por parte del alumnado (IES

FERNANDO DE HERRERA, SEVILLA)

- Santa Cruz: el barrio con más presión turística de España (27 de noviembre de 2022, Diario de Sevilla)

[https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Santa-Cruz-presion-turistica-Espana\\_0\\_1741927692.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Santa-Cruz-presion-turistica-Espana_0_1741927692.html)

- El centro de Sevilla no escapa a la proliferación de franquicias (18 de diciembre de 2022)

[https://www.diariodesevilla.es/sevilla/centro-Sevilla-no-escapa-proliferacion-franquicias\\_0\\_1747625963.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/centro-Sevilla-no-escapa-proliferacion-franquicias_0_1747625963.html)

- Sevilla busca la fórmula jurídica para regular los grupos de turistas en el centro. (17 de agosto de 2021. Diario de Sevilla)

[https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Sevilla-busca-formula-juridica-reducir-turistas-centro\\_0\\_1602439755.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Sevilla-busca-formula-juridica-reducir-turistas-centro_0_1602439755.html)

- Sevilla, echada de su centro. La opinión de Carlos Colón (23 de junio de 2022. Diario de Sevilla)

[https://www.diariodesevilla.es/opinion/articulos/Sevilla-echada-centro\\_0\\_1695430573.html](https://www.diariodesevilla.es/opinion/articulos/Sevilla-echada-centro_0_1695430573.html)

- La Junta asegura que decreto sobre viviendas turísticas pretende "controlar y mejorar" la calidad de servicios (2 de marzo de 2023, Europa Press)

<https://www.europapress.es/andalucia/malaga-00356/noticia-junta-asegura-decreto-viviendas-turisticas-pretende-controlar-mejorar-calidad-servicios-20230302123423.html>

- Los vecinos de Sevilla en el centro de la gestión turística (15 de diciembre de 2022. El País)

<https://elpais.com/elviajero/2022-12-15/los-vecinos-de-sevilla-en-el-centro-de-la-gestion-turistica.html>

- El turismo de congresos se ha convertido en una seña de identidad de Sevilla (20 de febrero de 2023, ABC)

<https://sevilla.abc.es/sevilla/turismo-congresos-convertido-sena-identidad-sevilla-20230220112929-nts.html>

- Cierra el Museo de Carruajes de Sevilla tras veinte años de actividad (28 de noviembre de 2020, Diario de Sevilla).

[https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Cierra-Museo-Carruajes-Sevilla-subida-disparada-alquiler\\_0\\_1522647926.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Cierra-Museo-Carruajes-Sevilla-subida-disparada-alquiler_0_1522647926.html)



- El Costurero de la Reina será un museo de la primera vuelta al mundo (26 de julio de 2021, ABC Sevilla).

[https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-sevilla-costurero-reina-sera-museo-primera-vuelta-mundo-202107262037\\_noticia.html](https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-sevilla-costurero-reina-sera-museo-primera-vuelta-mundo-202107262037_noticia.html)

- La Cartuja se perfila como nueva Zona de Gran Afluencia Turística de Sevilla (15 de octubre de 2021, Diario de Sevilla).

[https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Cartuja-Zona-Afluencia-Turistica-Sevilla\\_0\\_1619839609.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Cartuja-Zona-Afluencia-Turistica-Sevilla_0_1619839609.html)

- Los sitios secretos de Sevilla que no te cuentan las guías turísticas (27 de diciembre de 2022, Sevilla Secreta)

<https://sevillasecreta.co/lugares-secretos-sevilla/>

- El Ayuntamiento de Sevilla propone incorporar el legado de la Expo a las rutas turísticas (21 de febrero de 2023, Diario de Sevilla)

[https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Ayuntamiento-Sevilla-incorporar-Expo-turisticas\\_0\\_1768325158.html](https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Ayuntamiento-Sevilla-incorporar-Expo-turisticas_0_1768325158.html)

- Sevilla acoge una exposición itinerante con la mejor artesanía de Andalucía (2 de marzo de 2023, Sevilla secreta)

<https://sevillasecreta.co/exposicion-itinerante-artesania-andalucia-sevilla/>

- El rascacielos Torre Sevilla iluminará el cielo con un espectáculo de luz (21 de febrero de 2023. El Correo de Andalucía)

<https://elcorreoweb.es/sevilla/el-rascacielos-torre-sevilla-iluminara-el-cielo-con-un-espectaculo-de-luz-YX8374032>

- El mirador de la Torre de los Perdigones reabrirá en primavera (13 de febrero de 2023. El Correo de Andalucía)

<https://elcorreoweb.es/sevilla/el-mirador-de-la-torre-de-los-perdigones-reabrira-en-primavera-JG8329856>

## ANEXO VI

Entrevistas al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y Tutora del grupo 2ºD de la ESO (IES FERNANDO DE HERRERA, SEVILLA, 2º D E.S.O., 27/03/2023)

### **ENTREVISTA 1: Lunes 23/01/23 M.R. (Directora de Centro)**

El comienzo de las prácticas se ha producido mediante una reunión a la que fuimos citados por parte del Instituto programada para hoy a las 10:45h. con la directora de Centro, M.R. En esta reunión nos hemos conocido todos los alumnos de prácticas (somos un grupo muy numeroso) y hemos podido entablar contacto también con la orientadora del Centro Educativo, N. C.

En esta primera toma de contacto, la directora además de presentarse y explicarnos que lleva muchos años relacionada con el MAES desde la UPO, ha pasado lista y comprobado nuestra identidad con el DNI. Igualmente nos ha ofrecido los datos que no teníamos aún para nuestras Actas de Selección como son los de los tutores de Centro que nos acompañarán y el resto de información de la que no disponíamos hasta la fecha. Nos ha explicado que, en estas dos primeras semanas de prácticas o periodo general, nosotros mismos con nuestros tutores profesionales podremos gestionar cómo vamos a desarrollar las 20 horas obligatorias que debemos desarrollar, ajustándonos entre ellos y su actividad laboral y nosotros. De tal forma, cada compañero tendrá unos horarios distintos dentro de las horas que permanece el Centro abierto. Y de la misma manera, nos ha indicado que somos prácticamente personal laboral del Centro, aunque de forma “especial” y que por este motivo debemos justificar cualquier falta que tengamos y comportarnos de forma comprometida con el Centro y su comunidad.

Hemos concretado tener una reunión con ella el próximo día 1 de febrero a las 12, para que nos explique más detalles acerca del funcionamiento del Centro, sus peculiaridades y resolvamos además cualquier duda que tengamos, aunque, muy amablemente, nos ofrece pasar a verla en cualquier momento que lo requiramos en su despacho, ya que siempre estará a nuestra disposición para ayudarnos.

Hemos tratado también asuntos relacionados con el periodo más largo de prácticas que se desarrollará a partir de marzo en la segunda parte o fase específica, en la cual tendremos una obligación de cumplir 80 horas de prácticas con intervenciones en el aula. Estas serán siempre bajo la supervisión de nuestros tutores por lo que siempre

estaremos acompañados. Nos ha indicado que, durante el tiempo que estemos realizando nuestras prácticas podremos asistir siempre que queramos y esté convocado a cualquier Consejo Escolar o Claustro e, igualmente, si lo deseamos, podremos pedir permiso a nuestro tutor para asistir a tutorías o reuniones de evaluación en el caso de que nos autorice.

Por supuesto, tenemos habilitado el acceso al Centro en todo momento, pero siempre cumpliendo sus normas de convivencia que además vienen reflejadas en la página web de este. De hecho, nos ha animado a irle echando un vistazo ya que, además, toda la documentación relacionada con el Centro Educativo se encuentra reflejada en la misma (“Plan de Centro” y dos anexos referidos al “Proyecto lingüístico de Centro” ya que se trata de un Centro plurilingüe y a aquellas medidas acerca de salud de nominadas como “Coordinación de las actuaciones en el ámbito de la salud pública y la asistencia sanitaria” que antes se implantaron por motivo de la pandemia pero que ahora se rigen por las “Instrucciones de 7 de julio de 2022, conjuntas de la Viceconsejería de Educación y Deporte y del Viceconsejería de Salud y familias, para coordinar las actuaciones en el ámbito de la salud pública y la asistencia sanitaria que se desarrollen en los Centros docentes sostenidos con fondos públicos durante el curso escolar 2022-2023”). En esta página además hay información muy relevante acerca del Centro Educativo, de su historia, de Secretaría, de los diversos departamentos, aquella de interés para las familias, etc., por lo que desde hoy debemos irla consultando para integrarnos de la mejor forma posible en su funcionamiento.

Como se nos ha recordado, tenemos un compromiso de confidencialidad con el Centro y se nos han explicado ejemplos al respecto como la prohibición de tomar fotos o vídeos de los alumnos, las posibles penalizaciones que se producen si los alumnos usan el móvil ya que lo tienen terminantemente prohibido, la importancia de la puntualidad y demás singularidades como el trato de Ud. y con respeto siempre (refiriéndonos como Don y Doña a los profesores) que tradicionalmente se tiene en la institución.

A continuación, la directora nos contó datos sobre el Centro. Fue el primer Instituto de la ciudad y comenzó a desarrollar su actividad en 1968 (fue construido en 1966) como Centro masculino, al que posteriormente se uniría el IES Murillo como Centro femenino. Por este motivo, la disposición del edificio es la que presenta, y

actualmente están realizando obras de adecuación para modernizarlo, instalar aire acondicionado y calefacción centralizada, ascensores, reformar el gimnasio y los patios y mejorar la disposición de los baños. De igual forma, se ha dotado a cada aula de materiales digitales, proyectores y pantallas.

Se trata de un Centro peculiar ya que el contexto en el que se encuentra explica el tipo de alumnado que tiene. Situado en la Avenida de la Palmera, recibe estudiantes cuyos padres son personas formadas, en un alto porcentaje, con estudios superiores y, por ejemplo, muchos de ellos son profesores universitarios por lo que el perfil del alumnado es muy distinto al que puede haber en otros Centros. Además, conociendo la normativa estricta del Plan de Centro se puede entender que su principal objetivo es, como ella misma nos explica, “llevar a cabo una organización pulcra y bien estructurada por parte de los responsables del Centro Educativo donde la colaboración de todos los agentes implicados (alumnado, familias, equipo docente, otros trabajadores del centro y miembros de la junta directiva) es completa”.

Por último, la directora nos explica cómo hacer llegar la fotocopia del DNI y las Actas de Selección para que sean firmadas y de esta manera poder realizar todo el proceso mediante la Secretaría del Centro.

### **ENTREVISTA 2: Martes 24/01/23 N.C. (Orientadora del Centro)**

Decidimos contactar con la Orientadora del Centro para poder tener una entrevista con ella y así estar más informadas. Debido a que tenía un rato libre en ese momento nos atendió y pudimos preguntarle diversos asuntos, pero, aun así, hemos quedado de nuevo con ella mañana para poderle seguir preguntando acerca de otras cuestiones.

Muy amablemente N.C. que lleva 15 años dedicándose a esta profesión y, por tanto, ha pasado por diversos Centros Educativos, nos recibió en su despacho y nos atendió muy amablemente, despejando todas las dudas que teníamos. Nos indicó que, para cualquier duda general, e incluso acerca de temas más específicos como pueden ser presupuestos, planes y programas, etc., acudamos siempre a la página web ya que es muy transparente y muestra toda la información del Centro.

Con N.C. abordamos en primer lugar el tema de la diversidad. Le preguntamos acerca de las tipologías de alumnos que hay en el Centro y ella nos

comentó lo siguiente. Pese a ser un Instituto de muy buena reputación en la ciudad y que además es famoso por su filosofía de enseñanza bastante estricta, a él acuden alumnos de muchas partes de la ciudad no tan favorecidas como son el barrio en el que se encuentra. Esto se debe a que existen estudiantes con muy buenas capacidades y disposición en otros espacios menos favorecidos que vienen recomendados a estudiar al IES Fernando de Herrera. Y pese a que la orientadora con la que nos entrevistamos lleva solo desde septiembre en el Centro, conoce perfectamente el funcionamiento del mismo y, por supuesto, las normas y protocolos de actuación a llevar a cabo en cada caso.

N.C. no es la única orientadora del Centro pues, pese a que solo existe una plaza para este puesto, la anterior orientadora se encuentra ahora inmersa en tareas del equipo directivo por lo que tiene menos carga horaria en las funciones de orientación y, de esta forma le ha sido concedido al Centro el hecho de poder contar con otro apoyo.

Pese a que los alumnos provienen, en gran porcentaje, de familias con recursos económicos y un estatus social más elevado, cuentan con muchos de ellos con algún tipo de necesidad educativas especiales de todo tipo y esto se da en todos los cursos. Dentro de estos, ocurre que se dan muchos casos de estudiantes de altas capacidades. De hecho, en el caso de bachillerato y de cara a la preparación de la PEvAU, se están tramitando adaptaciones para este tipo de alumnos en la actualidad.

Es curioso, según nos cuenta la orientadora, que este hecho de que los alumnos principalmente provienen de familias de nivel adquisitivo mayor le resultó evidente cuando, en el caso concreto de la realización de una actividad a Granada de tres días se apuntaron más de 100 alumnos, cuando en otros Centros donde ella ha podido trabajar no había más de 30 alumnos interesados (incluso tratándose de Centros más grandes que este).

Entre los problemas más comunes destacan el absentismo (hay varios alumnos que no acuden a clase), estudiantes inmigrantes que por este motivo no se pueden expresar bien o no conocen el idioma de la forma conveniente, TDAH, alumnos con trastornos del lenguaje, discapacidad física y psicológica, etc. Pero la diferencia entre este Centro y muchos otros es el porcentaje de casos que en el IES Fernando de Herrera es menor.

El Centro cuenta con una Profesora de Pedagogía Terapéutica que se encarga de elaborar y llevar a cabo programas específicos para alumnos concretos que así lo requieran. Igualmente, y por ley, el Centro cuenta con un “Plan de Acogida” expresamente para los alumnos inmigrantes. En todo caso, y pese a que los protocolos de actuación ante la diversidad son obligatorios por ley, la orientadora nos comenta que los propios alumnos son, en general, muy buenos y saben acoger y respetar cualquier tipo de situación que tenga su nuevo compañero, causándose, por tanto, a este respecto, escasos problemas.

Cuando mi compañera y yo le explicamos que con M.F. (nuestra Tutora) tendremos oportunidad de impartir y estar presentes a un grupo de segundo de bachillerato y a otro de segundo de la ESO, N.C. nos duce que vamos a tener una gran oportunidad ya que veremos prácticamente los dos polos opuestos: el grupo de bachillerato se compone de estudiantes brillantes que destacan en el Centro precisamente por su comportamiento y aptitudes y el “peor” grupo del Centro, el más diverso, en el que encontraremos varios casos de TDAH, normalmente muy revoltosos y que, pese a ser buenas personas, ha manifestado casos de cierta discriminación, por lo que será una experiencia realmente enriquecedora.

Debido al alto número de alumnos que tiene el Centro y pese a que tiene 4 líneas en cada grupo, han tenido que realizar desdobles para poder afrontar el curso. Actualmente las líneas eran los grupos A, B, C y D donde A y B siempre son bilingües de francés y C y D no. Pero por el motivo anteriormente mencionado, actualmente hay grupos C1, C2, D1 y D2.

N.C. también nos comenta que debido a la pandemia hubo una dotación de profesores de apoyo y desde entonces esto se ha mantenido, aunque ahora reciben otra denominación. Se encargan de ayudar a los alumnos y de tratar de ajustarse a sus necesidades concretas. En este sentido igualmente existen protocolos para las Altas Capacidades que es obligatorio (Junta de Andalucía) para identificarlas tanto en 1º de Primaria como en 1º de la ESO y que conllevan la realización de unos cuestionarios tanto a la familia como a los alumnos, que son supervisados por los orientadores y que conllevan las medidas oportunas según el caso. Estos casos normalmente son tenidos en cuenta gracias a la observación de los profesores y tutores de los alumnos que avisan de los mismos y por tanto pueden ser evaluados. Todo se enmarca en el “Proceso de

Evaluación Psicopedagógica” que proponen las soluciones a las necesidades educativas para cada perfil detectado. Ello se rige por la “Instrucción de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa”. Para explicarnos un poco, N.C. nos hace un esquema en el que nos muestra qué tipologías hay de alumnos con necesidades específicas y nos enseña el protocolo que ella, en cada caso debe seguir. Sin duda, nos sorprende la enorme diversidad de casos que existen y están contemplados en la normativa, asegurando en correcto desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con todos ellos mediante diversos programas de refuerzo, de profundización o adaptación para el caso de las altas capacidades o de adaptación curricular significativa cuando es necesario hasta un desfase de 2 cursos en el alumno para que sea capaz de alcanzar el nivel educativo que por sus características requiere. Por último, nos explica que si estas medidas se consideran fructíferas, el alumno habrá superado la necesidad que tenía y, en el caso de que no, se realizan reuniones con los orientadores y profesores para tratar de que se así lo haga mediante nuevas opciones.

Por último, preguntamos acerca de la colaboración existente entre las familias y el Centro, pero debido a que N.C. debía seguir realizando su trabajo concretamos quedar con ella mañana en una hora que tiene disponible para seguir realizando la entrevista. En todo caso, nos explica que la colaboración entre ambas partes es de muy buena calidad y muy alta, ya que los propios padres suelen estar muy involucrados en la educación de sus hijos en este Centro.

### **ENTREVISTA 3: Miércoles 25/01/23 N.C. (Orientadora del Centro)**

Tenemos hoy la reunión programada con la Orientadora del Centro para terminar de realizar las cuestiones de interés que teníamos planteadas. Muy amablemente, de nuevo N.C. nos recibió en su despacho.

Comenzamos preguntándole acerca de la relación familia-Centro existente en este Instituto tal cual quedó dispuesto ayer. Al respecto nos indica que esta relación es completamente fluida y se da con un alto porcentaje de implicación por ambas partes en general. Los padres o tutores legales suelen pedir muchas tutorías y de forma muy asidua. Además, este Centro, dispone de AMPA lo cual supone una

colaboración activa y constante. De hecho, como nos explica, este año hubo votación para el Consejo Escolar y muchos padres y tutores legales se presentaron.

En cuanto a la realización de actividades extraescolares, nos indica que, pese a que se hacen algunas, no es un Centro Educativo en el que destaquen ya que, por motivos de su peculiaridad en cuanto a nivel de exigencia académica y normativa interna, no suele ser sencillo llevar a cabo estas actividades, como son por ejemplo excursiones, visitas o asistencia a los talleres de orientación universitaria que la US y la UPO ofrecen en época previa a la PEvAU. En todo caso, el Centro sí apuesta por los intercambios de estudiantes con motivo del aprendizaje de idiomas, ya que además es Centro bilingüe en francés y posteriormente lo es también en inglés.

La comunicación es igualmente fluida entre las familias y el Centro vía IPASEN, SENECA, correo electrónico o telefónica. Este hecho, según la opinión de la Orientadora, es muy beneficioso para los estudiantes, estando siempre atentos a su evolución académica tanto en casa como en el propio Centro. En este sentido, la imagen que ofrece el Centro es muy positiva.

Con respecto a las listas de clase, las agrupaciones las realiza la Jefa de Estudios según su criterio, que en la medida de lo posible siempre está previamente informado de cualquier asunto o circunstancia que tenga que ser tenida en cuenta. En este sentido, los grupos A y B en la ESO son siempre bilingües y los C y D no contemplan esta opción. Por ello, siempre existe la posibilidad de cambiar a los alumnos de grupo ante cualquier inconveniente. Pero el hecho de que la elección de asignaturas está presente en los cursos más altos perjudica esta disposición cuando por algún motivo algún alumno tiene que cambiar de grupo. Sí es cierto que la disposición del Centro a este tipo de situaciones es plena, mediante una petición previa y debidamente justificada.

En cuanto al bullying, no existen prácticamente casos. Si alguna vez se produce alguna situación puntual se informa y normalmente se suelen terminar en ese mismo momento sin mayor problema o sin necesidad de iniciar protocolos al respecto. Por otra parte, solo han existido en este curso dos casos de absentismo de los cuales actualmente ya solo queda uno ya que uno de los alumnos cambió de Centro recientemente (hay que tener en cuenta que una falta de más de 25 horas a clase en un mes es considerado absentismo).



Debido al escaso número de alumnos que por sus características lo necesitan, en el Centro no existe Diversificación Curricular en 3º y 4º de la ESO. Como nos explica N.C., para que se conceda desde la Junta de Andalucía la posibilidad de ofrecerlo ha de haber un mínimo de alumnos que así lo requieran y no es el caso de este Instituto.

Preguntamos por aquellos alumnos con Necesidades Especiales o NEAE y N.C. nos comenta que, dentro de las categorías establecidas en la “Instrucción de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa” que nos comentó en la anterior reunión, llevan a cabo diferentes actuaciones según cada caso. En concreto y actualmente para este curso, la disposición por cursos de los alumnos NEAE es la siguiente:

1º ESO: 9 alumnos NEAE (7 de Altas Capacidades, 1 TDAH, 1 Asperger).

2º ESO: 14 alumnos NEAE (4 de Altas Capacidades, 3 de Compensatoria, 4 TDAH, 1 con Discapacidad Intelectual, 2 con Trastorno del Lenguaje).

3º ESO: 10 alumnos (6 de Altas Capacidades, 1 con Discapacidad Física, 2 con Dificultad Específica de Aprendizaje, 1 TDAH).

4º ESO: 10 alumnos (5 de Altas Capacidades, 2 con Discapacidad Intelectual, 2 con Dificultad Específica de Aprendizaje, 1 TDAH).

1º de Bachillerato: 10 alumnos (9 de Altas Capacidades y 1 con Asperger).

2º de Bachillerato: 4 alumnos (2 de Altas Capacidades, 1 TDAH y 1 que ha superado un cáncer que le provoca ataques de epilepsia).

Destaca sin duda el elevado número de alumnos que presentan Altas Capacidades y con los que se llevan a cabo programas de profundización en las materias en que destacan. De igual forma, con el resto de alumnos NEAE se toman en cuenta las Instrucciones y los protocolos a seguir. A este respecto, N.C. nos comenta que en cuanto se nota que un alumno puede ser NEAE se llevan a cabo acciones. Por ejemplo, para el caso de las Altas Capacidades, se les realiza en cada cambio de nivel (1º de Primaria, de ESO y de Bachillerato) unos cuestionarios a las familias y tutores cuando

se ha contemplado la posibilidad de presentar esta característica. Si la valoración de ambos supera una puntuación específica se realizan unas pruebas por parte del Orientador de Screening que si, igualmente son positivas superando la puntuación, desembocarán en las pruebas de evaluación psicopedagógicas.

#### **ENTREVISTA 4: Jueves 26/01/23 E.O. (Tutora de 2ºD1 de la ESO)**

E.O., muy amablemente, nos dice que tiene un rato hasta comenzar sus clases y que puede atendernos gustosamente, dándonos información pormenorizada acerca de datos concretos sobre los alumnos de nuestro grupo.

En líneas generales, el grupo se compone de 22 alumnos, donde uno de ellos es repetidor y de los cuales dos presentan TDAH diagnosticado, otro alumno lo es pero sin diagnóstico censado, existe un estudiante de Compensatoria y otro presenta Trastorno del Lenguaje. En cuanto al nivel del grupo, existe quizás un déficit con respecto al resto de grupos del Instituto. No todos son malos estudiantes, pero el hecho de que existan varios con circunstancias personales peculiares hace que en muchos casos sea complicado llevar a cabo el normal desarrollo de las clases. Además, en cuanto a los resultados que han obtenido en la primera evaluación, de los 22 hay 12 que han suspendido una o varias asignaturas. En concreto, hay cuatro con un suspenso, tres con tres, uno con cinco, uno con seis, dos con siete y un alumno con nueve. Toda esta información está dispuesta en el apartado al respecto de esta memoria.

#### **ENTREVISTA 5: Lunes 30/01/23 G.B. (Jefa de Estudios Adjunta)**

Tenemos una reunión con la Jefa de Estudios Adjunta, G.B. que también es profesora de Matemáticas en el Centro, la cual se encontraba disponible y muy gustosamente respondió nuestras preguntas. La Jefa de Estudios Adjunta nos informa de que el Centro no dispone de Aula de Convivencia ya que así lo tiene estipulado. Cualquier conflicto, problema, situación o circunstancia siempre se resuelve en estrecha relación con las familias y, por tanto, se ha considerado tradicionalmente la no necesidad de tener esta figura en el Centro. Sí existe un Plan de Convivencia que por ley es obligatorio y que además el IES Fernando de Herrera lleva completamente a rajatabla, ya que destaca por ser muy disciplinado.

A continuación, nos detalla la composición del equipo directivo:

M.R. es la Directora y además es profesora de inglés.

L.L. es orientadora y coordinadora de Bachillerato Internacional además de ejercer las labores de Secretaria.

M.J.P. es la Jefa de Estudios y profesora de griego.

Y ella misma, G.B., es la Jefa de Estudios Adjunta y profesora de Matemáticas.

Nos explica que existe la figura de adjunta debido al número de grupos, y nos aclara que en otros Centros hay varios puestos para estas labores si lo precisa por tener más grupos. El caso del nuestro, es un Instituto de tamaño medio.

En general es un centro que tiene buenos alumnos y muy disciplinados, que suelen seguir las normas y no tener problemas. Sin embargo, existen casos puntualmente en los que se deben tomar medidas. En general, en esas situaciones se les pide a las familias que se impliquen y hagan cambiar las conductas o corregirlas. Pero lo habitual es que el alumnado se comporte ya que suelen ser chicos con interés por el estudio y en el Centro existe muy bajo porcentaje de fracaso escolar. De hecho, el departamento de Orientación está coordinado con los tutores de grupos y con el Equipo Directivo. El funcionamiento es simple. Pueden darse casos de acumulación de partes por lo que un alumno puede ser sancionado y expulsado temporalmente del Centro durante el tiempo que se considere o pueden darse casos graves (son los menos) en los que directamente se produzca la expulsión, realizando tareas en casa y teniendo la obligación de asistir a los exámenes que estuvieran programados para esos días.

Los padres firman las normas de convivencia al inicio del curso y, por tanto, quedan enterados de estas para que, en el momento en que se produjese algún conflicto, sepan perfectamente qué ha ocurrido y qué supone a la hora de tomar medidas. En tdo caso, los padres suelen ser muy colaboradores. De hecho, suelen ser muy exigentes con las notas de sus hijos, principalmente en Bachillerato donde esta nota supondrá la entrada o no de su hijo en la carrera que desea ya que suponen un importante aporte junto con las de selectividad, y este hecho hace que, en ocasiones, suelen acudir a tutorías esperando cambiar la situación de su hijo.

La Jefa de Estudios Adjunta nos explica la importancia de la puntualidad en el Centro, motivo por el que existen siempre dos timbres, siendo el primero un aviso y el

segundo el que marca que el alumno debe estar en clase, sentado y con todos los materiales de la asignatura en la mesa esperando al profesor que corresponda. De hecho, hay dos recreos (uno de 25 y otro de 20 minutos) para evitar que los alumnos estén más de dos horas seguidas de clase, lo cual funciona muy bien para mantener su atención a lo largo de todo el día.

Por último, tratamos el tema de los tablones (los cuales solo pueden mostrar información relacionada con la educación) y la no existencia de adornos en las paredes ni de pasillos ni de aulas, para evitar distracciones. Para finalizar le solicitamos poder acudir algún día a una reunión de Consejo Escolar donde además el AMPA tiene representación y muy amablemente nos lo ofrece para la próxima que se convoque.

### **ENTREVISTA 6: Martes 31/01/23 I.R. (Psicopedagoga Terapéutica)**

Asistimos a la reunión programada con la Psicopedagoga Terapéutica, I.R. en su despacho.

I.R. realizó como estudios los de Psicología, especializándose en Educación Especial. Principalmente en cuanto a sus funciones, se encarga de interactuar con los alumnos ENAE, o aquellos que por diversas circunstancias requieren de atención especial. Entre las principales intervenciones destacan las de implemento de Programas de Desarrollo como los relacionados con la autoestima, el desarrollo cognitivo o la flexibilidad social y, por otro lado, los de Adaptación Curricular (desfase de dos años de los alumnos), donde se realizan adaptaciones significativas para ayudarlos a afrontar los contenidos.

Según su opinión, se trata de una labor bastante infravalorada ya que, pese a que existe normativa al respecto bastante específica, es difícil trabajar con estos alumnos en horario de clases. Intenta agruparlos normalmente, pero no es sencillo y además los hay que tienen mayores dificultades dentro del grupo, por lo que hay que prestarles mayor atención.

Sin duda, el trabajo codo a codo con los familiares es fundamental, ya que la intervención de las familias propicia que se llegue más fácilmente al logro de los objetivos. Por tanto, el trabajo en equipo y la constante información de familias y padres al respecto es primordial.

En cuanto a los comportamientos, estos chicos suelen elegir a otros que tienen algún tipo de problema como amigos ya que suelen presentar problemas de socialización. Y el principal inconveniente a la hora de aplicar los programas especiales es el tratar de no olvidar lo referido al currículo, es decir, no dejar atrás aquellos aspectos académicos sustanciales para el avance de los chicos en su trayectoria sin dejar de ayudarlos.

Entre sus principales cometidos destaca el uso de estímulos para el ámbito intelectual y la educación socioafectiva, tratando siempre de hablar en voz alta, darles su sitio y fomentar que puedan expresar sus problemas externalizándolos y no viéndose como el eje sobre el que giran, sino dándoles la oportunidad de sentirse una parte más fundamental en la consecución de su superación.

#### **ENTREVISTA 7: Miércoles 01/02/23 M.R. (Directora de Centro)**

La Directora, muy amablemente nos ha atendido durante una hora y media aproximadamente, a todos los compañeros que realizamos las prácticas en el IES Fernando de Herrera. Hemos podido, por tanto, realizarle preguntas de diversa índole, con las que nos ha quedado aún más claro como es el funcionamiento del centro.

En primer lugar, hemos tratado el tema de actividades complementarias y extraescolares, pues no nos quedaba muy clara la diferencia. Esta reside en que las complementarias son obligatorias y se establecen en el currículo de cada materia cada año, y las extraescolares son actividades optativas, como por ejemplo una excursión o un viaje organizado, como este año van a realizar los alumnos a la nieve durante 4 días con la asignatura de Educación Física. En este caso, cada Departamento las organiza por curso y se encuentran reflejadas en su Programación. Además, deben ser aprobadas por el Consejo Escolar previamente de forma obligatoria. Las programaciones son parte del Proyecto Educativo del Centro y, por tanto, la aprobación de este supone la aprobación de las Programaciones que contemplan estas actividades. En el caso de que en una actividad extraescolar participen más de un Departamento se hará cargo el Departamento de Actividades Extraescolares, como es el caso de los Intercambios Culturales a Bolonia.

Para evitar problemas cuando se quiere realizar una actividad pero, por motivo de que no podía estar prevista previamente porque no se conocía de esta posibilidad (ej:

una visita a una exposición itinerante de un pintor), se les pide a los profesores y Jefes de Departamento que sean flexibles en la exposición de la descripción de la misma, es decir, que no sean específicos, de forma que pueda ser llevada a cabo porque esté incluida en su Programación previamente.

El Consejo Escolar es entonces una comisión permanente integrada por varios órganos que se encarga de aprobar los trámites.

A continuación, se plantearon las propuestas de cambio que se han dado durante el tiempo que nuestra Directora lleva en el cargo. Ella nos explica que este es su quinto año ya que tras su primera toma de posesión que dura cuatro ha sido reelegida tras superar la evaluación que se lleva a cabo. Durante estos años y mediante la observación de carencias y déficits que el Centro tenía elabora el Plan de Mejora (basándose en los Planes de Mejora previos y en los Indicadores que desde la Junta son accesibles y donde se expresa la trayectoria del Centro tanto en cuanto a situación económica, resultados de alumnos, actitudes de los mismos, atención a la diversidad, comportamiento, etc.), y con todo ello se ha propuesto varios cambios los cuales podido ser llevados a cabo. Para empezar el plurilingüismo del Centro, incluyendo a la oferta bilingüe de francés el idioma secundario inglés. También la digitalización de todas las aulas (es decir, la dotación de proyectores y pantallas para la ESO, Bachillerato, aulas de desdoble y laboratorios). Igualmente, la reforma del centro en general, ya que en 55 años no se había realizado. Ello conlleva la sustitución de las antiguas ventanas de hierro, la instalación de un ascensor que no tenía, la impermeabilización de las azoteas, la construcción de baños femeninos y masculinos en cada planta (solo había un vestuario masculino) y otro de profesores, la adecuación de las pistas en el patio, la calefacción centralizada, la instalación de rampas de acceso para minusválido e, igualmente, académicamente también se ha mejorado. El Instituto tiene una media numérica superior al 9 (9,60) entre sus 20 mejores alumnos de Bachillerato, siendo el primero de Sevilla. Igualmente, desde hace dos años que la Junta propone un proyecto para la implantación del Bachillerato Internacional, este Centro fue propuesto y consiguió, gracias al trabajo común y colaborativo de todos los profesores obtener esta distinción pudiendo desde este año impartirlo en 1º. A partir del año que viene contará con curso de 1º y 2º, de manera que estos alumnos tendrán la posibilidad de poder cursar carreras universitarias en el extranjero.

Con respecto a la Directora este, como se ha dicho, es su quinto año en el puesto y se encuentra muy satisfecha con lo logrado, aunque no deja de citar la gran cantidad de trabajo que desempeña en el cargo y la dificultad de tener que afrontar tantos frentes diariamente.

Por último, nos cita el tema relacionado con la disciplina del Centro y las restrictivas y peculiares normas que posee en su Plan de Convivencia. Pero si bien es cierto, este hecho y el compromiso adquirido de toda la comunidad que lo comparte hacen del IES Fernando de Herrera el primer Centro de Sevilla, no solo en resultados académicos, sino en buen funcionamiento coordinado entre todos los que lo viven, evitando con ello conflictos más comunes en otros Centros y el deterioro de las instalaciones, que se han mantenido en buen estado durante 55 años. Por otra parte, recibe alumnos de 7 Centros de primaria cercanos que son adscritos y que, por la zona en que se encuentran ubicados en su mayoría, traen alumnos de cierto nivel socio-económico que mantienen desde su apertura

## ANEXO VII

### Rúbricas de evaluación seleccionadas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (CEDEC)

(IES FERNANDO DE HERRERA, SEVILLA)

La propuesta de ABP, debe seguir unas normas de evaluación distintas a las que se llevan a cabo, como se citó en el epígrafe de este trabajo, según la Programación Didáctica del departamento. Ello se debe a que estas evaluaciones siguen rúbricas creadas especialmente para su valoración. Por ello, se consensua con la tutora que la evaluación que lleve a cabo seguirá las pautas de tres rúbricas, utilizando la plataforma que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece en su página web [cedec.intef.es](http://cedec.intef.es) (CEDEC). Al tratarse de un ABP del cual no existían rúbricas preexistentes, se opta por modificar dos de las mismas de manera que sirvan para este cometido.

De entre todas las posibilidades que ofrece CEDEC, se escoge una rúbrica referente a la “evaluación de un mapa visual y su exposición en el aula”, otra sobre la “evaluación de un mapa geográfico” y otra sobre “exposición oral en el aula”. La primera de las rúbricas referida a la evaluación de un mapa visual fue modificada de manera que pudiera compaginarse con el producto final de la ABP que es un folleto turístico. Por su parte, la rúbrica de “evaluación de un mapa geográfico” de CEDEC fue igualmente modificada ya que se usa para la evaluación de la identificación de tramas en el plano de Sevilla, pero en contenido este se ajustaba notablemente a los requerimientos para la rúbrica de un plano urbano y para la elaboración de una ciudad deseable, ya que comparten muchas similitudes. Por último, por su parte, la de “exposición oral” se utiliza tal cual, ya que cumple los criterios considerados adecuados para esta evaluación. Se presentan a continuación las tres rúbricas originales, y las de elaboración propia modificadas en base a estas.



**Tabla VIII**

*Rúbrica de Evaluación de un Mapa Visual y su Exposición en el Aula. Fuente: CEDEC.*

REA. Trabajo por proyectos. Proyecto EDIA.  
Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)  
Ámbito de carácter lingüístico y social. Secundaria.

**cedec** CENTRO NACIONAL DE  
DESARROLLO CURRICULAR  
EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN MAPA VISUAL Y SU EXPOSICIÓN EN EL AULA				
CATEGORÍA	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
<b>Comprensión de la información</b>	El mapa visual está realizado con un patrón que facilita la comprensión de la información de manera clara. Es evidente cómo se organiza la información y está siempre se entiende (el lector nunca se pierde). Las ideas principales se perciben a simple vista.	El mapa visual está realizado con un patrón que facilita la comprensión de la información de manera clara. Casi siempre se entiende cómo se organiza la información y está se comprende casi siempre (el lector casi nunca se pierde). Las ideas principales se perciben a simple vista.	El mapa visual está realizado con un patrón que no se percibe de manera clara, por lo que se pierde información. No obstante, el lector mayormente se entiende cómo se organiza la información (el lector debe esforzarse un poco para comprender). No se perciben siempre las ideas principales a simple vista.	El mapa visual está realizado con un patrón confuso, por lo que se pierde mucha información, el lector mayormente no entiende cómo se organiza la información (el lector debe esforzarse mucho para comprender). No se perciben bien las ideas principales.
<b>Contenido</b>	El contenido es rico, apareciendo todos los aspectos requeridos. La información es pertinente, adecuada y abundante. Hay equilibrio entre texto y dibujos.	El contenido es adecuado, apareciendo todos los aspectos requeridos. La información es pertinente y adecuada aunque no siempre abundante. Hay equilibrio entre texto y dibujos.	No aparecen todos los aspectos requeridos y/o la información es demasiado escasa. No toda la información es pertinente y adecuada. No hay equilibrio total entre texto y dibujos.	La información no es suficiente para comprender el contenido requerido. O faltan aspectos muy importantes del contenido. No hay equilibrios entre texto y dibujos.
<b>Elementos visuales</b>	Los elementos visuales son abundantes y variados. Su diseño ayuda a la comprensión de la información.	Los elementos visuales son abundantes aunque no excesivamente variados. Su diseño ayuda a la comprensión de la información.	Los elementos visuales son adecuados pero no muy abundantes y/o variados. Su diseño ayuda a la comprensión de la información.	Los elementos visuales son escasos y/o su diseño no ayuda a la comprensión de la información.
<b>Creatividad</b>	Es creativo y su presentación está muy cuidada estéticamente: hay detalles en los dibujos y diversidad de símbolos. Hay colores variados y la caligrafía es cuidada, bonita y distingue entre títulos y resto de palabras.	Es creativo y su presentación está cuidada estéticamente: hay detalles en los dibujos. Hay variedad de colores y la caligrafía es cuidada.	La presentación está cuidada estéticamente aunque no es especialmente creativa: hay algunos detalles en los dibujos. No hay variedad cromática y/o la caligrafía no es cuidada.	La presentación estética no es cuidada ni creativa. Los dibujos carecen de detalles. No hay variedad cromática y/o la caligrafía es descuidada.
<b>Limpieza</b>	El mapa visual es limpio: no se observan restos de pegamento ni tachones. Su realización es muy cuidada.	El mapa visual es mayormente limpio: se observan pocos restos de pegamento, dibujos borrados o tachones. Su realización es bastante cuidada.	Puede mejorar en limpieza: se observan algunos restos de pegamento, dibujos de fondo y/o tachones. Su realización no es cuidada.	No es limpio: se observan bastantes restos de pegamento, dibujos de fondo y/o tachones. Su realización es descuidada.
<b>Exposición oral</b>	Todos los integrantes del equipo intervienen de manera equilibrada, hablan despacio y utilizan los gestos adecuadamente. La postura de	Todos los integrantes del equipo intervienen de manera equilibrada, hablan despacio y utilizan los gestos adecuadamente. La postura de casi	Los integrantes del equipo intervienen aunque no de manera equilibrada. Mayormente hablan despacio y utilizan los gestos	La intervención de los integrantes del grupo es desequilibrada y no utilizan los gestos adecuadamente. La postura de la mayoría durante la



"Rúbrica de evaluación de un mapa visual y su exposición en el aula" de Cedec se encuentra bajo una [Licencia Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

REA. Trabajo por proyectos. Proyecto EDIA.  
Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)  
Ámbito de carácter lingüístico y social. Secundaria.

**cedec** CENTRO NACIONAL DE  
DESARROLLO CURRICULAR  
EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

	todos durante toda la exposición es correcta. Se explican todas las partes del mapa visual de manera precisa.	todos durante toda la exposición es correcta. Se explican todas las partes del mapa visual de manera precisa.	adecuadamente. La postura de la mayoría durante toda la exposición es correcta. Se explican todas las partes del mapa visual.	exposición es incorrecta. O bien, no se explican todas las partes del mapa visual de manera precisa.
--	---	---	---	--

En base a la misma y debido a que los criterios que se establecen según el CEDEC se consideran muy similares a los evaluables para el producto del folleto turístico creado por el alumnado y su posterior presentación en el aula, se confeccionó una rúbrica propia que permitiera evaluar el trabajo elaborado por los discentes en este ABP y que diera respuesta a las competencias que, en esta unidad, se pretenden alcanzar. El resultado de esta rúbrica es el siguiente, apareciendo en negrilla los cambios realizados y habiendo sido suprimidos en cada celdilla aquellos aspectos que no debían tener consideración en el caso de mi intervención docente:

**Tabla IX Rúbrica de Evaluación de un Folleto Turístico y su Exposición en el Aula. Fuente: elaboración propia a partir de la plantilla de rúbrica de CEDEC.**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN FOLLETO TURÍSTICO Y SU EXPOSICIÓN EN EL AULA				
CATEGORÍA	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Comprensión de la información	El folleto turístico está realizado con un patrón que facilita la comprensión de la información de manera clara. Es evidente cómo se organiza la información y está siempre se entiende (el lector nunca se pierde). Las ideas principales se perciben a simple vista.	El folleto turístico está realizado con un patrón que facilita la comprensión de la información de manera clara. Casi siempre se entiende cómo se organiza la información y está se comprende casi siempre (el lector casi nunca se pierde). Las ideas principales se perciben a simple vista.	El folleto turístico está realizado con un patrón que no se percibe de manera clara, por lo que se pierde información. No obstante, el lector mayormente se entiende cómo se organiza la información (el lector debe esforzarse un poco para comprender). No se perciben siempre las ideas principales a simple vista.	El folleto turístico está realizado con un patrón confuso, por lo que se pierde mucha información, el lector mayormente no entiende cómo se organiza la información (el lector debe esforzarse mucho para comprender). No se perciben bien las ideas principales.
Contenido	El contenido es rico, apareciendo todos los aspectos requeridos y conceptos aprendidos en clase. La información es pertinente, adecuada y abundante. Hay equilibrio entre texto e imágenes.	El contenido es adecuado, apareciendo todos los aspectos requeridos y conceptos aprendidos en clase. La información es pertinente y adecuada, aunque no siempre abundante. Hay equilibrio entre texto e dibujos.	No aparecen todos los aspectos requeridos y conceptos aprendidos en clase y/o la información es demasiado escasa. No toda la información es pertinente y adecuada. No hay equilibrio total entre texto e imágenes.	La información no es suficiente para comprender el contenido requerido y no aparecen los conceptos aprendidos en clase. O faltan aspectos muy importantes del contenido. No hay equilibrios entre texto e imágenes.
Elementos visuales	Los elementos visuales son abundantes y variados. Su diseño ayuda a la comprensión de la información.	Los elementos visuales son abundantes, aunque no excesivamente variados. Su diseño ayuda a la comprensión de la información.	Los elementos visuales son adecuados, pero no muy abundantes y/o variados. Su diseño ayuda a la comprensión de la información.	Los elementos visuales son escasos y/o su diseño no ayuda a la comprensión de la información.
Creatividad	Es creativo y su presentación está muy cuidada estéticamente: hay detalles en los dibujos y diversidad de símbolos. Hay colores variados y la caligrafía es cuidada, bonita y distingue entre títulos y resto de palabras.	Es creativo y su presentación está cuidada estéticamente: hay detalles en los dibujos. Hay variedad de colores y la caligrafía es cuidada.	La presentación está cuidada estéticamente, aunque no es especialmente creativa: hay algunos detalles en los dibujos. No hay variedad cromática y/o la caligrafía no es cuidada.	La presentación estética no es cuidada ni creativa. Los dibujos carecen de detalles. No hay variedad cromática y/o la caligrafía es descuidada.
Limpeza	El folleto turístico es limpio. Su realización es muy cuidada.	El folleto turístico es mayormente limpio. Su realización es bastante cuidada.	Puede mejorar en limpieza. Su realización no es cuidada.	No es limpio. Su realización es descuidada.
Exposición oral	Todos los integrantes del equipo intervienen de manera equilibrada, hablan despacio y utilizan los gestos adecuadamente. La postura de todos durante toda la exposición es correcta. Se explican todas las partes del mapa visual de manera precisa.	Todos los integrantes del equipo intervienen de manera equilibrada, hablan despacio y utilizan los gestos adecuadamente. La postura de casi todos durante toda la exposición es correcta. Se explican todas las partes del mapa visual de manera precisa.	Los integrantes del equipo intervienen, aunque no de manera equilibrada. Mayormente hablan despacio y utilizan los gestos adecuadamente. La postura de la mayoría durante toda la exposición es correcta. Se explican todas las partes del mapa visual.	La intervención de los integrantes del grupo es desequilibrada y no utilizan los gestos adecuadamente. La postura de la mayoría durante la exposición es incorrecta. O bien, no se explican todas las partes del mapa visual de manera precisa.

En el caso de la siguiente rúbrica, el CEDEC ofrece la siguiente plantilla para la evaluación de mapas geográficos.

**Tabla X Rúbrica de Evaluación de un Mapa geográfico. Fuente: CEDEC.**

RÚBRICA PARA EVALUAR UN MAPA GEOGRÁFICO				
Nombre del alumno o alumnos:				
ASPECTOS	4	3	2	1
<b>ESTRUCTURA DEL MAPA</b> 35%	La presentación de la información favorece su comprensión. Se ven claramente el título, la leyenda y la fuente ubicada en su lugar correcto correspondiente.	La presentación de la información se comprende en general, aunque se observa alguna información confusa. Se ve que están presentes los elementos clave (título, leyenda y fuente) pero falta algo o no está completo del todo o bien colocado	La presentación de la información no favorece su comprensión. No están presentes alguno de los elementos claves o, si lo están, no están completos o bien ubicados	La información es altamente confusa, no siguiendo ninguna estructura lógica que favorezca su comprensión. No aparece ninguno de los elementos básicos solicitados o, si aparece alguno, está mal.
<b>CONTENIDO</b> 35%	El contenido es rico, apareciendo todos los aspectos requeridos. Los territorios están correctamente ubicados en su lugar en el mapa	El contenido es adecuado, apareciendo casi todos los aspectos requeridos. La mayoría de los territorios están bien ubicados en el mapa, aunque ha algún error puntual.	No aparecen todos los aspectos requeridos y/o la información es demasiado escasa. No toda la información es pertinente y adecuada. Hay muchos territorios que no están correctamente ubicados en su lugar correspondiente	La información no es suficiente para comprender el contenido requerido. O faltan aspectos muy importantes del contenido. Los territorios escasean o están mal ubicados en el mapa.
<b>COLORES</b> 15%	Los colores figuran en la leyenda acompañando a su respectivo imperio colonial y su aplicación al mapa es correcta.	Los colores figuran en la leyenda acompañando a su respectivo imperio colonial pero su aplicación al mapa no es correcta o faltan territorios por colorear.	Los colores no figuran en la leyenda acompañando a su respectivo imperio colonial y su aplicación al mapa es equivocada y escasa. Faltan muchos territorios por colorear	Los colores no figuran en la leyenda acompañando a su respectivo imperio colonial y no se han aplicado al mapa. Faltan todos o casi todos los territorios por colorear.
<b>CREATIVIDAD</b> 15%	El mapa es bonito y original. Resulta muy atractivo y ha añadido elementos adecuados de manera voluntaria.	El mapa es bonito. Resulta atractivo, pero no ha añadido nada nuevo o extra en la tarea.	El mapa es correcto. Resulta suficientemente atractivo y presenta lo mínimo exigible en las instrucciones de la tarea.	El mapa no es bonito ni original. No solo no ha añadido nada sino que no ha cumplido con ningún parámetro de los exigidos en la tarea.



La rúbrica de un mapa geográfico, elaborada a partir de una rúbrica del CEDEC, del Área de Recursos Educativos Digitales (INTEF) se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución -CompartirIgual 4.0 España.

Esta, se modifica de forma que permitiera evaluar el trabajo referido a la actividad de identificación en el plano de Sevilla y la elaboración de su ciudad deseable:

**Tabla XI Rúbrica de Evaluación de un Plano.** Fuente: elaboración propia a partir de la plantilla de rúbrica de CEDEC.

RÚBRICA PARA EVALUAR UN PLANO				
ASPECTOS	4	3	2	1
<b>ESTRUCTURA DEL PLANO</b> 35%	La presentación de la información favorece su comprensión.  Se ven claramente el título, la leyenda y la fuente ubicada en su lugar correcto correspondiente.	La presentación de la información se comprende en general, aunque se observa alguna información confusa.  Se ve que están presentes los elementos clave (título, leyenda y fuente) pero falta algo o no está completo del todo o bien colocado.	La presentación de la información no favorece su comprensión.  No están presentes alguno de los elementos claves o, si lo están, no están completos o bien ubicados.	La información es altamente confusa, no siguiendo ninguna estructura lógica que favorezca su comprensión.  No aparece ninguno de los elementos básicos solicitados o, si aparece alguno, está mal.
<b>CONTENIDO</b> 35%	El contenido es rico, apareciendo todos los aspectos requeridos.  Las <b>tramas</b> están correctamente ubicadas en su lugar en el plano	El contenido es adecuado, apareciendo casi todos los aspectos requeridos.  La mayoría de las <b>tramas</b> están bien ubicadas en el plano, aunque hay algún error puntual.	No aparecen todos los aspectos requeridos y/o la información es demasiado escasa. No toda la información es pertinente y adecuada. Hay muchas <b>tramas</b> que no están correctamente ubicadas en su lugar correspondiente	La información no es suficiente para comprender el contenido requerido. O faltan aspectos muy importantes del contenido. Las <b>tramas</b> escasean o están mal ubicadas en el plano.
<b>COLORES</b> 15%	Los colores figuran en la leyenda y su aplicación al plano es correcta.	Los colores figuran en la leyenda acompañando pero su aplicación al plano no es correcta o faltan <b>tramas</b> por colorear.	Los colores no figuran en la leyenda y su aplicación al plano es equivocada y escasa. Faltan muchas <b>tramas</b> por colorear	Los colores no figuran en la leyenda y no se han aplicado al plano. Faltan todos o casi todas las <b>tramas</b> por colorear.
<b>CREATIVIDAD</b> 15%	El plano es bonito y original. Resulta muy atractivo y ha añadido elementos adecuados de manera voluntaria.	El plano es bonito. Resulta atractivo, pero no ha añadido nada nuevo o extra en la tarea.	El plano es correcto. Resulta suficientemente atractivo y presenta lo mínimo exigible en las instrucciones de la tarea.	El plano no es bonito ni original. No solo no ha añadido nada, sino que no ha cumplido con ningún parámetro de los exigidos en la tarea.

Por último, se presenta aquí la rúbrica que ofrece CEDEC para la exposición oral, la cual no fue modificada, por cumplir con los criterios pertinentes.

**Tabla XII Rúbrica de Exposición Oral y Argumental en el Aula.** Fuente: CEDEC.

REA Evento's Solutions, soluciones integrales (ESSI). Proyecto EDIA.  
Matemáticas. Secundaria.

**cedec** CENTRO NACIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

RÚBRICA PARA EVALUAR UNA EXPOSICIÓN ORAL				
Nombre: _____				
CATEGORÍA	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
<b>HABLA</b>	Habla despacio y con gran claridad.	La mayoría del tiempo, habla despacio y con claridad.	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se acelera y se le entiende mal.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. Además su pronunciación no es buena.
<b>VOCABULARIO</b>	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
<b>VOLUMEN</b>	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.
<b>COMPRESIÓN</b>	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
<b>POSTURA DEL CUERPO Y CONTACTO VISUAL</b>	A la hora de hablar la postura y el gesto son muy adecuados. Mira a todos los compañeros con total naturalidad.	La mayoría del tiempo la postura y el gesto son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla.	Algunas veces, mantiene la postura y el gesto adecuados, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros.	No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros.
<b>CONTENIDO</b>	Demuestra un completo entendimiento del tema que expone.	Demuestra un buen entendimiento del tema que expone.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema que expone.	No parece entender muy bien el tema que expone.

"Rúbrica para evaluar una exposición oral" de CeDeC se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 España.

