

# III Congreso de Innovación Educativa

octubre

**01 - 02**

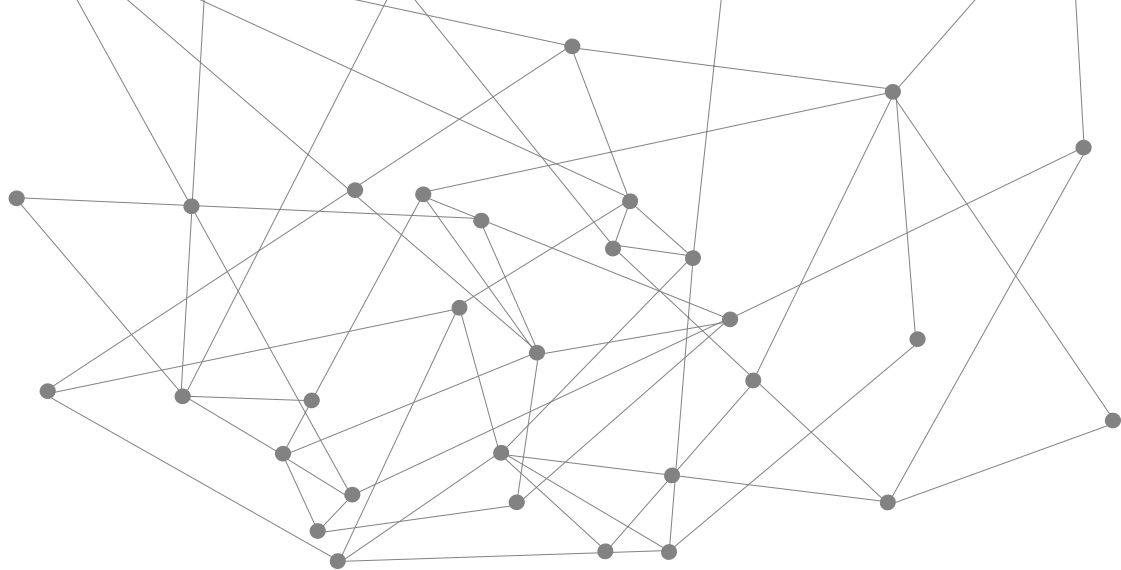
2021

## INNOVACIÓN EDUCACIÓN



Los Desafíos de la Ciudadanía del Futuro

**“CONOCIENDO ARAGÓN”  
LA INCLUSIÓN DE LOS ODS  
Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO  
A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE  
BASADO EN PROBLEMAS**



# “CONOCIENDO ARAGÓN”, LA INCLUSIÓN DE LOS ODS Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

**M<sup>a</sup> José Compaired Compaired**

CRA LUIS BUÑUEL

**Adela Sagaste Villanueva**

CRA LUIS BUÑUEL

## Resumen

Desde una perspectiva de reflexión, de mejora y de reconstrucción continua de la práctica docente, el CRA Luis Buñuel ha realizado un proceso de investigación-acción y ha puesto en práctica el proyecto “Conociendo Aragón”. La columna vertebral de nuestro proyecto es “la España vaciada”, más concretamente la despoblación en el mundo rural en la Comunidad Autónoma de Aragón. Desde esta problemática se han trabajado los siguientes ámbitos: población, gastronomía, sectores económicos, monumentos, espacios naturales, arte y cultura y ocio. Todo ello se ha llevado a cabo de una manera internivelar e interdisciplinar, vinculando los ODS con la agenda 2030. Han participado en el proyecto todo el claustro y todos los niños y niñas de los 7 centros que componen el CRA. Investigadoras del proyecto “Escuelas Transformadoras” de la Facultad de Educación han apoyado el proceso de análisis y reflexión sobre la práctica docente.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas, ODS, Educación para la Ciudadanía Global, escuela rural, Aprendizaje por Competencias.

## 1 Introducción

Nos encontramos en una sociedad cada vez más diversa, interdependiente y compleja, en la que es necesario un cambio importante a nivel social, económico y, por supuesto, educativo. En este contexto, ya desde hace unas décadas la literatura científica aboga por una Educación para la Ciudadanía Global, donde se ofrece una visión del mundo global y se potencia el cambio social, de manera crítica, fundamentada y

responsable (Boni Aristizábal, 2018). Asimismo, la nueva Ley de Educación, LOMLOE aboga por esta mirada hacia la ciudadanía global y el desarrollo sostenible

En este marco, algunos y algunas docentes actúan como motores de cambio y de transformación social. El proyecto “Escuelas Transformadoras”, enmarcado en el Convenio Diputación de Zaragoza-Universidad de Zaragoza-Federación Aragonesa de Solidaridad, promueve y apoya la inclusión de la Ciudadanía global y los ODS en los proyectos educativos de centro y de aula.

El CRA Luis Buñuel es uno de los centros educativos de la provincia de Zaragoza, que tiene como seña de identidad la Educación para la Ciudadanía Global y además, forma parte del proyecto “Escuelas Transformadoras”. El trabajo continuado, desde hace ya 4 años, por parte de este centro en esta línea educativa facilita la capacidad de adaptarse al cambio que viene desde esta nueva ley.

## **2** **Marco teórico**

En este escenario, la educación es un medio excelente para favorecer la construcción de una ciudadanía comprometida y con competencias para participar en el cambio hacia una sociedad mejor, más justa, crítica y solidaria (Mesa, 2019). La Educación para la Ciudadanía Global trasciende a los contenidos curriculares puramente teóricos, ya que se concibe como un proceso de concienciación y de socialización, desde una perspectiva democrática, reflexiva, donde lo colectivo, el bien común pasa a ser el núcleo que vertebra este proceso (Boni Aristizábal, 2018). Para ello, se necesita una educación flexible, que se adapte al contexto, a las necesidades del colectivo y de la sociedad en la que se desarrolla. El compromiso del profesorado y su colaboración con la comunidad nutren este modelo educativo que busca la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidas con el cambio social. Asimismo, resulta clave una metodología cuyo eje sea la comunicación, la libertad de expresión, el respeto y una evaluación centrada en el proceso y no tanto en el resultado (Martínez Scott, Gea Fernández y Barba, 2012). En este sentido, la Educación para la Ciudadanía Global mejora el propio proceso educativo, promoviendo una metodología participativa, colaborativa, comunicativa y de compromiso social, de acuerdo a unos valores colectivos tales como los manifestados en la Agenda 2030 promulgada por la ONU (Coma Roselló, Blasco-Serrano y Dieste, 2020).

En el presente estudio se desarrolla la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, en la que el alumnado es el protagonista de su aprendizaje (Bell, 2010). La resolución de un problema o la consecución de un proyecto es el vehículo para el desarrollo de las diferentes competencias y habilidades del alumnado (Barrows, 1986). De acuerdo a la literatura científica, el aprendizaje basado en problemas favorece la motivación en el alumnado para el logro de aprendizaje significativo, la comprensión del contexto de aprendizaje, el desarrollo de habilidades colaborativas, así como un pensamiento crítico y la capacidad para transferir el nuevo conocimiento adquirido a nuevas situaciones de la realidad (Mérida Serrano, 2005; Morales y Landa, 2004)

### **2.1. Contexto en que se realiza el proyecto**

El proyecto se ha llevado a cabo en el CRA Luis Buñuel, con sede en Pinsoro. Al CRA Luis Buñuel pertenecen siete centros educativos situados en las localidades de Bardenas, El Bayo, Rivas, Santa Anastasia, Sabinar, Valareña y Pinsoro. Seis de estas localidades (Bardenas, El Bayo, Santa Anastasia, Sabinar, Valareña y Pinsoro) fueron creadas en los años 60, como pueblos de colonización vinculados a la apertura del Canal de las Bârdenas y la llegada del agua a esta zona.

En el CRA en el curso actual (2020-2021) están matriculados un total de 149 niños y niñas, con un total de 29 maestros y maestras.

En el CRA hay 3 escuelas unitarias: El Bayo, en el que hay 5 niños y niñas de 1º, 3º, 5º y 6º de EP; Valareña, donde hay 9 niños y niñas de 3º, 4º y 5º de EP; El Sabinar donde hay actualmente 4 niños y niñas de 1º, 2º, 5º y 6º de EP. Además, hay otros tres centros con aulas internivelares Bardenas, con 31 en tres aulas, una de EI, un aula que incluye a 1º, 2º, 3º y 4º de EP y la tercera que incluye a 5º y 6º de EP; Pinsoro con 39 niños y niñas, en el que hay un aula de EI, un aula con 1º, 2º y 3º de EP, un aula con 4º y 5º de EP y otro aula en el que están los niños y niñas de 6º de EP; finalmente en Rivas hay dos aulas, una de ellas incluye a los niños y niñas de EI y 1º y 2º de EP y la segunda incluye a los niños y niñas de 3º, 4º, 5º y 6º de EP.

El CRA recoge, como una de sus señas de identidad, en su Proyecto Educativo de Centro; el desarrollo de un Proyecto de Centro Anual común a todos los centros educativos que integran el CRA, con la intención de que se convierta en una de las acciones que favorezca la unidad de Centro. Este Proyecto de Centro Anual se centra en una temática común, favoreciendo la implicación de toda la Comunidad Educativa, alumnado, familias y profesorado. Así, con este proyecto, se facilita la unificación de programaciones y experiencias educativas por parte de todo el profesorado.

Como otra de nuestras señas de identidad, se contempla “El desarrollo de la Educación para la Ciudadanía Global”. De acuerdo a esta seña de identidad, el centro forma parte del Proyecto “Escuelas Transformadoras”. En este sentido, con el fin de fomentar una Educación para la Ciudadanía Global, de contribuir a la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas críticas, justas y solidarias, el centro trabaja la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como aliada perfecta para la fusión de contenidos curriculares, competencias clave y los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la Agenda 2030, por las Naciones Unidas. De esta manera, se pretende impulsar una educación experiencial, vivencial y competencial. En los diferentes proyectos, el alumnado ha de lograr un producto final, para lo cual, ha de realizar diferentes tareas. El desarrollo y realización de las tareas proporciona información del aprendizaje del alumnado, lo que permite asimismo una evaluación auténtica (Brown, 2015), al tiempo que se favorece el fomento de un alumnado crítico, activo y comprometido con la sociedad (Mérida Serrano, 2005).

## **2.2. Desarrollo y consecución del proyecto “Conociendo Aragón”**

Previo a la realización del proyecto, los equipos didácticos establecieron la concreción del desarrollo y la temporalización de objetivos, contenidos, criterios y estándares de evaluación, que había sido establecida previamente. Tomando como referencia estos objetivos, contenidos, criterios y estándares de evaluación, la Comisión de Coordinación Pedagógica, recibió asesoramiento por parte de investigadoras de la Facultad de Educación participantes en el Proyecto “Escuelas Transformadoras”. Este asesoramiento favoreció un proceso de reflexión en el claustro sobre cómo llevar a cabo un proyecto participativo, colaborativo y en compromiso con su entorno más cercano.

Para planificar un proyecto conjunto para todo el centro, se creó una comisión de trabajo como órgano de coordinación de todo el proyecto. Los miembros de esta comisión contaron con unas horas para la programación, recogidas en la PGA, en el tiempo de exclusivas, mientras el resto del Claustro se dedicaba a otras tareas fundamentales que permitieran la continuidad del curso escolar. Esta comisión fue la encargada de establecer la estructura del Proyecto y de realizar las propuestas didácticas de manera colaborativa con el resto del claustro.

Tomando como referencia esta primera selección de ideas, se comenzaron a lanzar las propuestas didácticas, en su mayoría interdisciplinares y con enfoque competencial, pero no sin antes buscar un hilo conductor que diera coherencia y sentido a todas las actividades y una contextualización que facilitase el compromiso y la implicación del alumnado para la resolución de sus retos.

De esta forma, se presenta a Ildefonso, un personaje guía ficticio que nos acerca a la realidad en nuestros pueblos, mostrándonos el problema de la despoblación. Este personaje y sus circunstancias personales pretenden provocar el interés, la curiosidad y el compromiso por el aprendizaje en el alumnado.

Así, Ildefonso, a través de videoconferencia, contacta con el alumnado para despedirse, como habitantes de las pedanías de Ejea de los Caballeros que son. Les expone las pocas posibilidades que ofrece su pueblo, además de las pocas expectativas de futuro que encuentra en él y que, por lo tanto, ha decidido abandonar la región. Ildefonso, en su exposición, pregunta a los niños y niñas qué opinan de las posibilidades que ofrece Aragón en general y nuestros pueblos en particular.

Es en ese momento cuando, guiados por sus maestros y maestras, los niños y niñas empiezan a trabajar, con la intención de mostrarle las virtudes y posibilidades de futuro de nuestra Comunidad Autónoma y, más en concreto, de nuestros pueblos.

Como actividad inicial, la primera tarea consiste en la comprobación de qué es lo que está ocurriendo con la población, cómo es la evolución demográfica. Para ello, el alumnado ha de representar gráficamente la evolución demográfica de sus pueblos durante las últimas décadas. Tras la representación de la evolución demográfica, queda demostrado matemática y visualmente la lamentable evolución negativa que sufre la población de la Comunidad Autónoma de Aragón, lo que facilita la provocación al alumnado para que intenten mostrar la belleza de Aragón y sus pueblos.

En consecuencia, se ofreció a los niños y niñas la posibilidad de establecer rutas por Aragón que mostraran la belleza y las oportunidades de esta comunidad, contribuyendo así al Objetivo de Desarrollo Sostenible 11 (ODS 11) sobre Ciudades y Comunidades Sostenibles:

- **Ruta Gastronómica.** Esta ruta se centra en la búsqueda de los alimentos y platos típicos de Aragón. Como tarea final se propone la elaboración de un menú saludable y con productos de proximidad (ODS 3, que busca la Salud y el Bienestar) merecedor de una “Estrella Michelin”. Además del menú, el alumnado habrá de realizar un trabajo de difusión y marketing para promocionar el restaurante.
- **Ruta Laboral.** En ella se trabajó la distribución por sectores de las posibilidades laborales en cada zona, contribuyendo también así, al ODS 8, que aboga por un Trabajo Decente y un Crecimiento Económico. La tarea final que el alumnado debía realizar consistió en la elaboración de sectores circulares donde se reflejaba el porcentaje de los sectores económicos que se desarrollaban en nuestras localidades.
- **Ruta de Los castillos.** En este caso, el alumnado ha de estudiar la Historia en nuestra Comunidad Autónoma a través de los castillos. La tarea final a realizar fue la creación de la maqueta de un castillo con sus diversos elementos (escudos, cascos, vidrieras ) contribuyendo así al desarrollo del ODS 9 Industria, Innovación e Infraestructuras.
- **Ruta de los Parque naturales.** El alumnado analiza la diversidad de ecosistemas que podemos disfrutar en Aragón y su evolución medioambiental, teniendo como tarea final la reproducción de un ecosistema y la puesta en marcha de nuestros huertos escolares. De esta manera, también se trabajan en esta ruta los ODS 13 referente a la Acción por el Clima y el ODS 15, referente a la Vida en los Ecosistemas Terrestres.
- **Ruta de Arte y Cultura.** En ella, el alumnado investigaba sobre la riqueza cultural y artística aragonesa en sus diferentes aspectos: arquitectura, tradiciones, arte y música. En este caso el alumnado tuvo que realizar dos producciones finales: la representación de un museo de nuestra comunidad diferente en cada localidad y la interpretación del paloteo de Linás de Broto. Trabajamos diversos ODS ( 3, 8, 9, 11 ) dada la amplitud del tema.
- **Ruta de Ocio.** A través de la indagación y la investigación del alumnado, se pretende descubrir lugares con diferentes atractivos turísticos en Aragón, a través de excursiones virtuales utilizando gafas de realidad virtual mediante el visionado de videos de 360º en la plataforma Youtube. En esta última ruta, ha habido varios productos finales según la etapa educativa de los alumnos. En la etapa de infantil se elaboró un díptico de la provincia que más les gustó. En Primaria se elaboró un presupuesto

de las diferentes excursiones propuestas. En esta ruta, vimos el turismo y el ocio como un factor de crecimiento y de desarrollo trabajando así el ODS 8, Trabajo Decente y Crecimiento Económico.

Después de trabajar las siete rutas, se planteó presentar a Ildefonso las virtudes de nuestros pueblos, para los cursos de EI, 1º y 2º de EP, en formato de spot publicitario; y para los niveles de 4º, 5º y 6º de EP, se propuso la realización de un vídeo reivindicativo exponiendo propuestas de futuro acordes con un desarrollo sostenible de nuestros pueblos.

El proyecto de centro concluyó con una interacción entre Ildefonso y el alumnado, que presentó sus propuestas a la espera de la última decisión de Ildefonso, que se desvelaría a posteriori en la página web del Centro.

### **3** **Objetivos**

Los objetivos del presente estudio son tres:

- 1) Conocer cómo influye la aplicación de la metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Problemas en el aprendizaje de los niños y niñas del CRA Luis Buñuel.
- 2) Conocer las percepciones del profesorado en torno a los cambios en su práctica docente cuando se incorpora la metodología Aprendizaje Basado en Problemas.
- 3) Evaluar en qué medida la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas puede contribuir al desarrollo de una Ciudadanía Global y a la inclusión de los ODS como un elemento transversal en el currículo.

### **4** **Metodología**

#### **4.1. Participantes**

Participan en el estudio el Claustro al completo, un total de 29 maestros y maestras junto con dos investigadoras docentes de la Facultad de Educación y participantes en el Proyecto “Escuelas Transformadoras”.

#### **4.2. Estrategias e instrumentos para la recogida de información**

Para la recogida de los datos, se utiliza la observación participante a través de un diario de investigación y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

#### **4.3. Método**

La presente comunicación se enmarca en un estudio más amplio de investigación-acción colaborativa (Kemmis y Taggart, 1988), desde una perspectiva mixta, combinando una metodología cualitativa con una metodología cuantitativa.

En el estudio más amplio en el que se enmarca esta comunicación, se busca la mejora de la práctica docente y que parte de la preocupación e interés del equipo directivo y de gran parte del claustro por desarrollar una conciencia ciudadana en favor de un desarrollo más sostenible, más equitativo y más justo para todas las personas. En este sentido, el claustro está interesado en formar y concienciar a sus estudiantes el sentido

y significado de una ciudadanía global, en el pensamiento crítico y en el desarrollo de competencias para la vida y para la participación y el compromiso con su entorno social local y global.

De esta manera, a partir de este interés, se ha propuesto el desarrollo de un plan de acción basado en la implantación de una metodología didáctica centrada en la experimentación y en la vivencia del propio aprendizaje. Para ello, a partir del bagaje y el conocimiento previo del profesorado del claustro en torno a trabajo por proyectos, se ha propuesto la realización de un proyecto de centro basado en la metodología Aprendizaje Basado en Problemas. Para ello, la Comisión de Coordinación Pedagógica recibió asesoramiento sobre esta metodología por parte de investigadoras-profesoras de la Facultad de Educación y participantes en el proyecto Escuelas Transformadoras. La CCP trasladó a su vez este asesoramiento al Claustro. Esto supuso un primer momento de reflexión. Para la realización de un trabajo sistemático, de una observación y planificación de todo el proceso de mejora, se creó una Comisión que coordinó la planificación, diseño y observación del proyecto.

En el momento actual, el proceso se encuentra en un nuevo momento de observación crítica y de reflexión y evaluación sobre la actuación realizada, sobre la implantación del proyecto. En las sesiones de formación interna del claustro se analiza y reflexiona sobre todo el proceso, evaluando las limitaciones, dificultades, así como las mejoras y potencialidades del proyecto. De la misma manera, se reflexiona sobre las necesidades de mejora.

En el proceso de reflexión y evaluación están participando las investigadoras-profesoras de la Facultad de Educación y participantes en el proyecto Escuelas Transformadoras, facilitando asesoramiento en estrategias e instrumentos de observación e investigación. Así, el profesorado ha cumplimentado un cuestionario diseñado por las investigadoras sobre la implementación del proyecto, su influencia en la práctica docente, la influencia en el aprendizaje del alumnado, limitaciones, potencialidades y necesidades de mejora. Además, las investigadoras llevan a cabo una recogida de información a través del diario de investigación en el que se reflejan los datos obtenidos en la observación participante.



Figura 1. Procedimiento de investigación. Fuente: elaboración propia.

## 5 Resultados

Como resultado del análisis de los datos obtenidos a partir de la observación participante y del cuestionario se obtienen los resultados siguientes.

¿Habías trabajado alguna vez por proyectos, o por "Aprendizaje basado en Problemas", o por competencias?  
23 respuestas

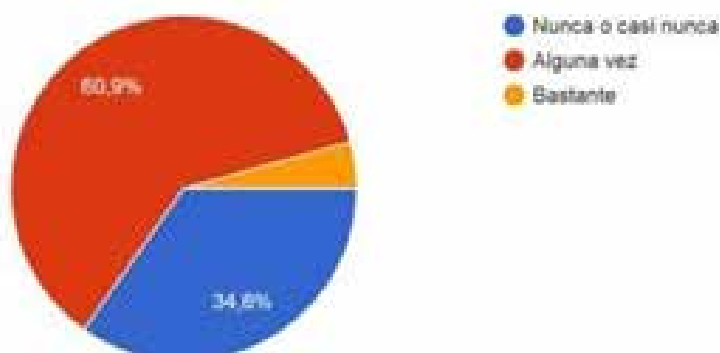


Figura 2. Experiencia en la metodología Aprendizaje Basado en Problemas. Fuente elaboración propia.

La mayoría del profesorado no disponía de una gran experiencia en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (figura 2). Sin embargo, a pesar de no tener mucha experiencia, la mayoría del claustro (82,6%) tenía interés por iniciarse en este tipo de metodologías (figura 3).

Antes de empezar este proyecto, ¿te apetecía o tenías interés en trabajar con tu alumnado en este tipo de proyecto?  
23 respuestas

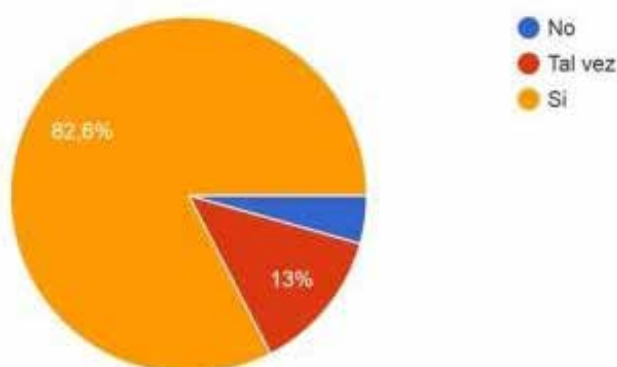


Figura 3. Interés por la metodología Aprendizaje Basado en Problemas. Fuente elaboración propia.

Casi un 90% del alumnado considera que este tipo de metodología favorece positivamente la adquisición de los contenidos y las competencias curriculares (figura 4), así como el aprendizaje significativo (figura 5).



¿Consideras que tu alumnado ha desarrollado los aprendizajes curriculares?

23 respuestas

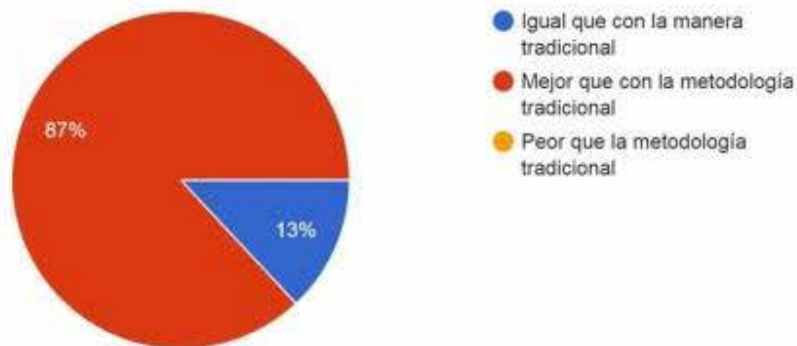


Figura 4. Adquisición de aprendizajes curriculares por parte del alumnado. Fuente elaboración propia.

¿Consideras que se ha favorecido el aprendizaje significativo en comparación con la metodología habitual?

23 respuestas

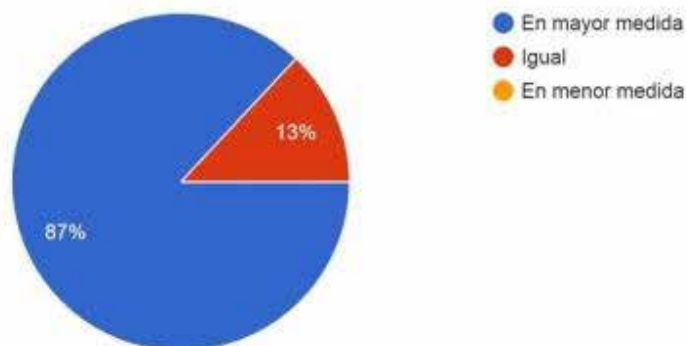


Figura 5. Aprendizaje significativo. Fuente elaboración propia.

En este sentido, una persona explica que “estaban más motivados y buscaban información sin tener que pedírselo. Les gustaba y no les costaba esfuerzo, por ejemplo al tener que realizar una presentación sobre los castillos o crear una excursión por nuestras provincias”. De acuerdo a esta persona, otra explica que los niños y niñas adquieren “Aprendizajes más significativos y aplicables en su día a día. Han conocido aspectos cercanos a ellos y por lo tanto han despertado más curiosidad”.

En la misma línea, una gran mayoría del profesorado (91%) considera que este tipo de metodología favorece la motivación y el compromiso por parte del alumnado.

¿Consideras que tu alumnado se ha motivado y comprometido con el aprendizaje?

23 respuestas

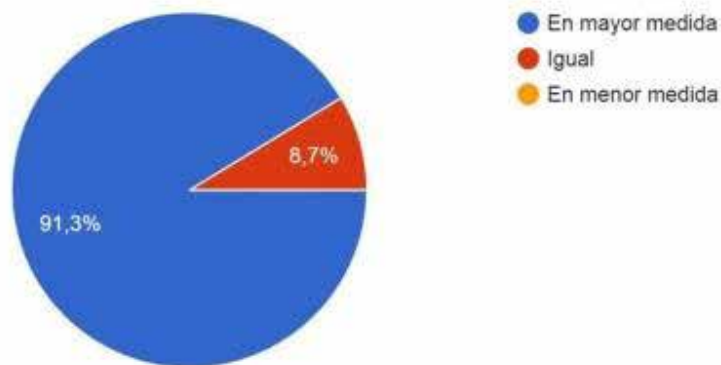


Figura 6. Motivación y compromiso por parte del alumnado. Fuente elaboración propia

Asimismo, este tipo de metodología favorece, según el profesorado, la atención a la diversidad (figura 7). En esta línea, una de las profesoras manifiesta que “Las actividades son más atractivas y el aprendizaje es significativo, además favorece la inclusión del alumnado con dificultades” (M 19).

¿En que medida consideras que esta experiencia favorece la atención a la diversidad (ritmos, niveles y estilos de aprendizaje...)?

23 respuestas

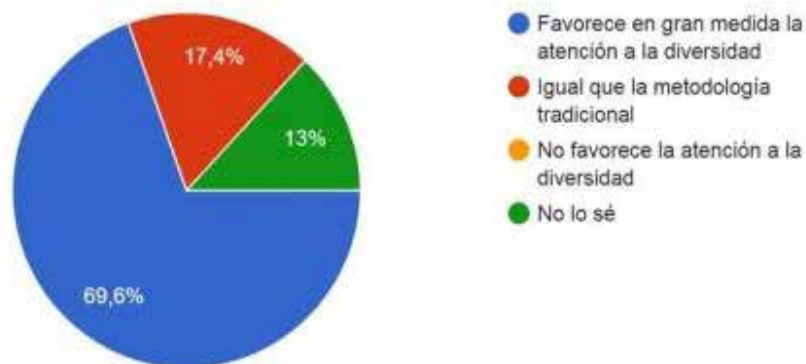


Figura 7. Atención a la diversidad. Fuente elaboración propia.

Con relación a la Educación para la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible, la mayoría del profesorado considera que se favorece en el alumnado el desarrollo sostenible de la zona (figura 8), así como la inclusión de la Educación para la Ciudadanía Global en el currículo (figura 9).

¿En que medida consideras que esta experiencia favorece el desarrollo sostenible de su localidad y de Aragón?

22 respuestas

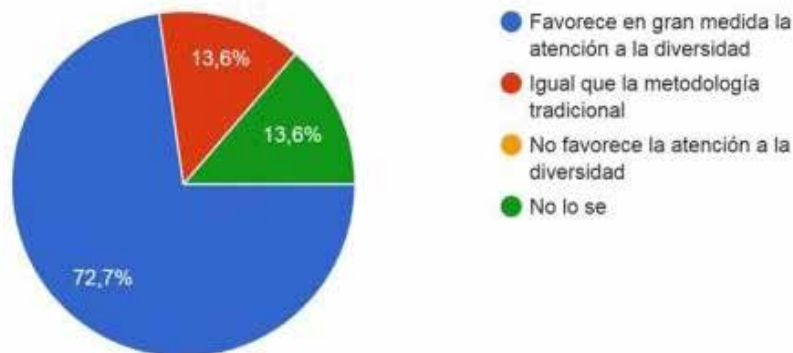


Figura 8. Desarrollo sostenible de la zona. Fuente elaboración propia.

¿En que medida consideras que esta experiencia favorece la Educación para la Ciudadanía Global y los ODS en el currículo?

21 respuestas

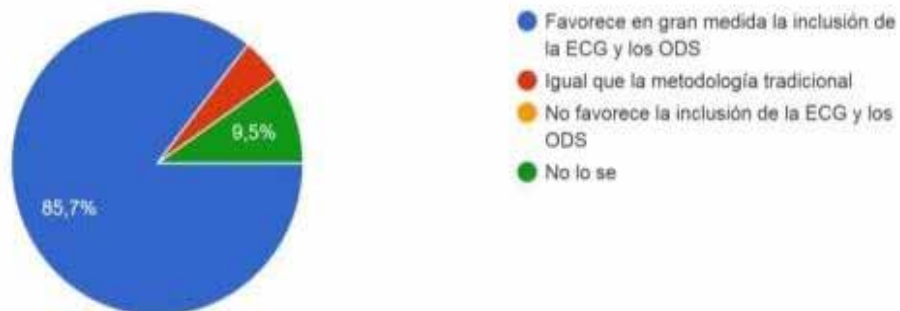


Figura 9. Inclusión de la Educación para la Ciudadanía Global y los ODS en el Currículo. Fuente elaboración propia.

¿Consideras que este tipo de proyectos favorece el trabajo en equipo del profesorado?

23 respuestas

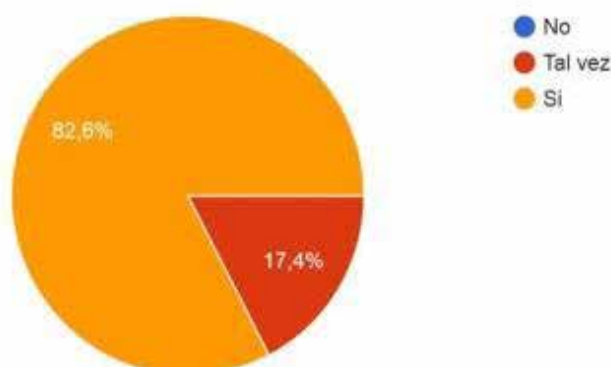


Figura 10. Inclusión de la Educación para la Ciudadanía Global y los ODS en el Currículo. Fuente elaboración propia.

Respecto a la relación entre el profesorado, la gran mayoría (82%) afirma que este tipo de metodologías favorece el trabajo en equipo (figura 10). De acuerdo a ello, uno de los profesores comenta “Trabajamos todos lo mismo y es una forma enriquecedora para todos” (M 8).

Con todo ello, el profesorado parece satisfecho con este tipo de metodologías, ya que el 91% comenta que volvería a repetir la experiencia (figura 11) y ninguno dice que no a repetir este tipo de experiencias.

### ¿Volverías a repetir este tipo de experiencias educativas?

23 respuestas

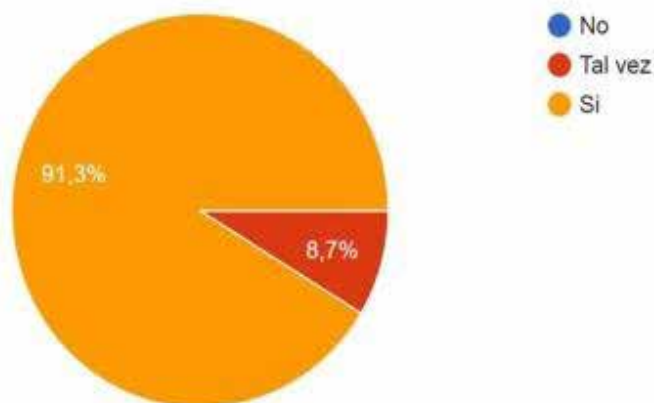


Figura 11. Repetición. Fuente elaboración propia.

En cuanto a las ventajas de la metodología, el profesorado insiste en la flexibilidad para adaptarse a las diferentes características del alumnado y la posibilidad de motivar al alumnado a través de aprendizajes significativos: “Mejorar motivación, adquisición de contenidos, repasar contenidos previos” (M 13). En la misma línea responde otra participante “Se adapta a la perfección a nuestra diversidad” (M 15).

Sin embargo, también hacen referencia a la adaptación, pero en sentido contrario cuando se refieren a las limitaciones o dificultades de aplicar esta metodología. Así comentan en esta línea: “Adaptar las actividades a cada uno de los pueblos” (M 8). Otro de los aspectos que se destacan como dificultad es el tiempo y la necesidad de coordinación que requiere: “Muchas horas de trabajo y coordinación” (M 10).

Entre las necesidades que el profesorado ha detectado, ha sido la necesidad de desarrollar estrategias de evaluación acordes a la metodología de trabajo “necesitamos más formación en evaluación” (dirección, Diario de investigación). Asimismo, el profesorado insiste en la necesidad de ajustar los tiempos “La temporalización debe ser más ajustada” (M 16); “Más tiempo para las actividades” (M 22).

Con referencia a la Educación para la Ciudadanía Global, una de las participantes manifiesta que esta metodología “hace posible la implicación de toda la comunidad escolar” (M 16). Otra de las docentes comenta que sería conveniente “Una mayor decisión por parte del alumnado en la toma de decisiones” (M 6).

## 6

### Conclusiones y discusión

La reflexión sobre la propia práctica docente por parte del profesorado del CRA Luis Buñuel ha permitido la posibilidad de analizar cómo incide esta metodología no solo en el aprendizaje del alumnado, sino también en la cultura y la relación docente. Resulta necesario un análisis y reflexión crítica para poder mejorar y reconstruir la práctica docente de acuerdo a las necesidades del contexto en el que nos movemos y de nuestro alumnado (Vigo Arrazola, Dieste Gracia, y Thurston, 2016).

En este proceso destaca asimismo la importancia de la planificación y del trabajo colaborativo, no solo entre el profesorado, sino también con el entorno, con las familias e incluso con las investigadoras de la Facultad de Educación (Brush & Saye, 2008). La diversidad de participantes proporciona una riqueza de información y de conocimiento que favorece una mayor profundidad en todo el proceso de análisis y de mejora de la práctica docente. El establecimiento de sinergias entre los diferentes miembros de la comunidad educativa facilita el desarrollo de propuestas e iniciativas planificadas, críticas y participativas más sostenibles en espacio y tiempo (Blasco-Serrano et al., 2019). La colaboración y el trabajo conjunto de profesorado, alumnado y familias favorece una participación activa en favor de la comunidad (Parareda-Pallarès et al., 2016), de acuerdo con la Educación para la Ciudadanía Global y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Cabe destacar además, como el profesorado ha observado que la metodología facilita la atención a la diversidad, dado que se potencia un aprendizaje centrado en el alumnado, más significativo y basado en la experiencia, donde el profesorado es el guía (García-Varcácel Muñoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos, 2017; Morales y Landa, 2004). En la misma línea, este tipo de metodologías favorece la motivación del alumnado y que sea este el que construya su propio aprendizaje (Vigotski, 1996).

Todo este proceso ha supuesto un cambio importante en las dinámicas de las clases internivelares. El propio proyecto se ha visto reforzado y apoyado, indudablemente, por la motivación y las ganas de aprender que ha mostrado el alumnado, y de igual manera, por el reconocimiento e implicación de las familias.

## 7

### Referencias

- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of based learning methods. *Medical education*, 20, 481-486.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B., & Coma, T. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005>
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2), 1-10.
- Boni Aristizábal, A. (2018). La cooperación al desarrollo vista desde la Educación para la Ciudadanía global, 23-28. En Celorio, G. López de Munain, A. *La Educación para el Desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Bilbao: Hegoa.

Brush, T. y Saye, J. (2008). The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(1), 21-56.

Coma Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C., y Gracia, B. D. (2020). Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Iberoamerican journal of development studies*, 9(2), 6-28. DOI: 10.26754/ojs\_ried/ijds.352

García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Martínez Scott, S., Gea Fernández, J. M., & Barba, J. J. (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 25-36.

Mérida Serrano, R. (2005). Una investigación sobre aprendizaje basado en problemas en el marco del prácticum de magisterio. *Revista Investigación en la Escuela*, 57, 31-46.

Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8.1, 15-26, <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>

Morales Bueno, P., y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, vol. 13, 145-157.

Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: Análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 67-98.

Vigo Arrazola, B., Dieste Gracia, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-15.

Vigotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.



