



**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA:
INNOVACIÓN Y PRÁCTICAS EMERGENTES
EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

MARIA TERESA BEJARANO FRANCO
(Ed.)

DYKINSON EBOOK



Excmo. Ayuntamiento
de Ciudad Real



**Educación para la Ciudadanía Activa: Innovación y
Prácticas Emergentes en los contextos educativos**

Maria Teresa Bejarano Franco
(Ed.)

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

©Copyright by los autores

Madrid, 2024

Editorial Dykinson no se responsabiliza de las opiniones expresadas en esta obra, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Gracias a los Convenios específicos de colaboración entre la UCLM y los Ayuntamientos de Ciudad Real; Alcázar de San Juan; Puertollano; Moral, Villamayor de Calatrava, Miguelturra; Moral de Calatrava; Luciana para la realización del seminario-concurso formativo “Nosotros Proponemos, Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación en la educación”. Con Ciudad Real (220412CMC); Alcázar de San Juan (CONV190290 Y 230108UCTR); Puertollano (230080CONV); Villamayor de Calatrava (240049UCTR), Miguelturra (200026UCTR); Moral de Calatrava (220332UCTR). Y al proyecto de transferencia e innovación educativa de la Universidad de Castilla-La Mancha: “Regeneración urbana participativa next generation en las ciudades medias españolas: aprendizaje del servicio y participación ciudadana” del grupo de investigación Multiedu. Investigación e Innovación Educativa Ref. 2022-GRIN-34264 (2022-25)

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-775-7

DOI: <https://doi.org/10.14679/3611>

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
CHATGPT EN EL AULA: COMPARANDO EXPERIENCIAS	13
<i>José E. Ramos-Ruiz</i>	
ENSINO DE GEOGRAFIA: DOS MÉTODOS ATIVOS A CULTURA GEOGRÁFICA DOS JOVENS NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA TERRITORIAL	25
<i>Márcia Cristina de Oliveira Mello</i>	
EL ROL DE LA SERIE TELEVISIVA ANNE WITH AN E EN LA MEJORA CÍVICA Y LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO DE INGLÉS	35
<i>Alicia Benavente Álamo</i>	
DEL BOLÍGRAFO AL AVATAR: FOLIO GIRATORIO CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)	45
<i>José E. Ramos-Ruiz</i>	
MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN Y CONFIANZA: EXPERIENCIA CON YOUTUBE Y EXCEL EN ANÁLISIS ECONÓMICO	55
<i>José E. Ramos-Ruiz</i>	
SUSTENTABILIDADE EM FOCO: PRÁTICAS/TENDÊNCIAS AMBIENTAIS NO PROJETO NÓS PROPOMOS!	63
<i>Eduardo Lopes/Francisco Buzaglo</i>	
PEACECOOP O CÓMO ENSEÑAR LOS TIEMPOS VERBALES EN INGLÉS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN 4º ESO	77
<i>Aitor Reyes Poyato/David Lanza Escobedo</i>	
EL ESTUDIO DE LAS CAUSAS, EFECTOS Y MEDIDAS A ADOPTAR ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO: UNA PROPUESTA COOPERATIVA PARA 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	89
<i>Fernando Zamora Gullón/David Lanza Escobedo</i>	

PROYECTO DISCUSSIÃO: GENERACIÓN Y EVALUACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD99

António Almeida/Tiago Tempera/Beatriz García Fernández

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS ADQUIRIDOS DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: EL CASO DE 3º DE ESO DEL IES BERENGUELA DE CASTILLA DE BOLAÑOS DE CALATRAVA111

Ana Belén Prado Fernández/Estela Escobar Lahoz

TALLERES PRÁCTICOS PARA EL ESTUDIO DE LA FAUNA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.....125

*David Ferrer-Ferrando/Jéssica Jiménez-Peñuela/Jorge Sereno-Cadierno/
Roberto Pascual-Rico*

EN CASCADA, CUIDAMOS LA SALUD MENTAL139

Sergio Carretero Galindo

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA INTEGRAL EN GEOGRAFIA: DESPOBLACIÓN RURAL IBÉRICA, HERRAMIENTAS DIGITALES, ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y SUSTENTABILIDAD PARA EL CAMBIO SOCIO-TERRITORIAL.....151

Jesús Moreno Arriba

ENSEÑAR PARA APRENDER. CAMBIOS GENERACIONALES EN LA CIUDADANÍA DIGITAL165

José Taviro García

DESARROLLO DE TALLERES PRÁCTICOS PARA TRATAR LA HISTORIA DESDE UNA PERSPECTIVA BIOLÓGICA177

*Jorge Sereno-Cadierno/Roberto Pascual-Rico /David Ferrer-Ferrando/Jéssica
Jiménez-Peñuela/Óscar Jerez García*

“BRAILLIZANDO” LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE INNOVADOR PARA PROMOVER LA CONCIENCIACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA 193

Irene Casanova-Mata

INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE UN APRENDIZAJE BASADO EN SERVICIOS (ABS): UNA PROPUESTA PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LA SOSTENIBILIDAD URBANA.....205

Raul Barrientos Antón/Héctor Alegre Mazón

DINOSAURIOS Y EDUCACIÓN: UN VÍNCULO NECESARIO. EL APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DEL PATRIMONIO PALEONTOLÓGICO DE CUENCA (ESPAÑA) EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.217

Irene Prieto Saiz/Antonio Mateos Jiménez/Beatriz García Fernández

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS RECURSOS TERRITORIALES EN EL GRADO EN TURISMO: UNA PROPUESTA DE LABORATORIO URBANO.....231

Francisco Javier Toro Sánchez/Aida Pinos Navarrete/Luis Miguel Sánchez Escolano

CIUDADES HABITABLES: SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA EL FOMENTO DE LA MOVILIDAD SOSTENIBLE EN CIUDAD REAL (CASTILLA-LA MANCHA, ESPAÑA).....243

Lorenzo Sánchez Alhambra/Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo

UN PROYECTO DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MARCO DEL ODS 11: CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES255

María Yazmina Lozano Mas/Santiago Hernández Torres

PAISAJE Y MARCO DE VIDA COMO RETO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CONVENIO EUROPEO DEL PAISAJE (CEP) EN LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS267

Jonatan Arias-García/Hugo Castro Noblejas

INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA: APLICACIÓN DEL PROYECTO PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA Y SENSIBILIZACIÓN CON EL OPRIMIDO.....279

Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares/Luis Alberto Selas Alcázar

DIFERENCIAS PERCEPCIONALES DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA
CON RESPECTO A LA TRAMA URBANA. HACIA UN URBANISMO
IGUALITARIO Y PROPOSITIVO.....291

M^a Cristina Díaz-Sanz/Pedro José Lozano-Valencia/Mario Corral-Ribera

ITINERARIOS DIDÁCTICOS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN
GEOGRÁFICA, LA CUSTODIA DEL TERRITORIO Y PROTECCIÓN DE
LA BIODIVERSIDAD: EL CASO DE BADÉN ANCHO, NAVALAGRULLA Y
SUS RECURSOS NATURALES Y AGRARIOS307

Adrián Navas Berbel/Celia García Jiménez

EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN EL GRADO DE CONOCIMIENTO DE
LOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO PLANTANDO CARA AL FUEGO
EN MATERIA DE PREVENCIÓN DE INCENDIOS FORESTALES.....323

Beatriz Cobo-Sánchez/Álvaro Fajardo-Cantos/Daniel Moya Navarro

A DIVERSIDADE DAS MULHERES QUE FAZEM CIÊNCIA NO BRASIL339

Leandra Francischett

O BEM VIVER: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL347

Silva, Lorraine Gomes da/Lima, Sélvia Carneiro de/Cardoso, Ludimila Stival

ALCANZAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE CONTENIDOS
GEOGRÁFICOS Y CIUDADANOS. EL USO DEL LMS MOODLE Y EL
LEARNING ANALYTICS EN LA ETAPA ESCOLAR.....359

*Sergio Tirado Olivares/Fuensanta Casado Moragón/Ramón Cózar
Gutiérrez/Alicia Jiménez Toledo*

EVALUACIÓN PARTICIPANTE EN LAS PRÁCTICAS DE CAMPO:
ITINERARIOS DIDÁCTICOS DE GEOGRAFÍA TURÍSTICA373

Aida Pinos Navarrete/Luis Miguel Sánchez Escolano/Francisco Javier Toro Sánchez

MUSEU ESCOLAR COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA NO ESTUDO
DA GEOGRAFIA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL385

Andréia Zuchelli Cucchi/Mafalda Nesi Francischett

FORMACIÓN PROFESIONAL E INSERCIÓN LABORAL EN COMERCIO INTERNACIONAL: ESTUDIO DE CASO EN CAMPO DE CRIPTANA (ESPAÑA).....397

Rogelio Jorge-Martín

ESTEREOTIPOS DEL PAISAJE DE CASTILLA-LA MANCHA. UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)411

Álvaro Francisco Morote Seguido/Óscar Jerez García

EXPLORANDO LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN CENTROS EDUCATIVOS: UN ENFOQUE FOTOGRÁFICO Y NARRATIVO.....423

Óscar Gómez-Jiménez/Javier Rodríguez Torres

INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA: APLICACIÓN DEL PROYECTO PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA Y SENSIBILIZACIÓN CON EL OPRIMIDO

Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares

Universidad Autónoma de Madrid

Luis Alberto Selas Alcázar

Colegio C. San Francisco Javier

DOI: <https://doi.org/10.14679/3634>

Introducción

En todos los niveles educativos, especialmente en las enseñanzas medias, el profesorado se enfrenta al dilema de abordar realidades sociales y políticas complejas, sin caer en juicios de valor. La equidistancia, al eludir posicionamientos ideológicos que se salgan de la norma o relato dominante, conduce, a veces, a la ocultación de realidades marginales o minoritarias. Aquí, el aprendizaje y comprensión del objeto de estudio se revela incompleto, confuso, más cuando el rol del docente se empaña de paternalismo ante la responsabilidad delegada de proteger a los miembros inmaduros del grupo. Entonces, surge la pregunta: ¿cómo preparar al alumnado para enfrentarse a haces relacionales que trascienden la comprensión de nuestro entorno más inmediato, sin inculcar valores más allá de la estricta formación formal?

La experiencia docente que se relata a continuación tiene como base necesaria el reconocimiento de la parte más perversa de la globalización, aquella que violenta las relaciones entre privilegiados por esta y los colectivos más vulnerables, entre ellos los que integran personas perseguidas y desplazadas por motivos de raza, religión, na-

cionalidad o pertenencia a un determinado grupo social u opinión política que, en países como España, tienen marcos de acogida bajo la condición de refugiadas.

El proyecto de innovación docente aplicado en el aula nos habla de la necesaria reformulación de los contenidos y métodos de la enseñanza, sin necesidad de eludir el currículo formal ni la legislación educativa vigente, para generar empatía y sensibilidad hacia problemáticas sociales perceptibles en el entorno más inmediato, con su deseable proyección en otros momentos y lugares. Finalmente, se resuelve la urgente necesidad de crear espacios de esperanza que incidan en un cambio. Las aulas del sistema educativo español son potenciales semilleros para la concientización sobre problemas radicales, como el egoísmo individualista; son espacios semilla para la co-creación de relatos impulsores de mayores cotas de justicia y solidaridad con los oprimidos, liberándonos al mismo tiempo de nuestra racionalidad opresora.

2. Origen de la propuesta y contexto de aplicación

La propuesta docente tiene su origen en el Trabajo Fin de Máster defendido en junio del año 2021, cuyo objetivo era demostrar habilidades y conocimientos adquiridos con el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas (en adelante MUFPS), de la Universidad de Castilla-La Mancha. Su diseño como instrumento de debate acerca del propósito de las enseñanzas medias y, más concretamente, del papel de la Geografía en la consecución de un cambio social hacia una sociedad más justa e igualitaria, se expresa en forma de Proyecto de investigación e innovación bautizado “Pedagogía de la esperanza y sensibilización con el oprimido” (PEySO), aplicado por los autores del presente manuscrito en las aulas del Colegio San Francisco Javier, de Ciudad Real, adaptado y dirigido al alumnado de Geografía e Historia de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

2.1. El proyecto de innovación docente PEySO

Conforme a lo investigado, el proyecto incide en el sentido social de la innovación como herramienta potenciadora del efecto transformador de la educación y de la cultura. Partiendo de la base de que, más allá de expresiones ambiguas que hacen de la

innovación absolutamente cualquier cosa (De la Torre, 1994), así como de su asociación a la mera incorporación de herramientas tecnológicas en las aulas (Gómez, 2017), la innovación docente es “una necesidad ética y profesional” (Manzanares, Del Valle y Fernández, 2020, p. 19); no se trata de una “moda” pasajera: “la verdadera innovación evita el cambiar por cambiar y busca *el cambio* [énfasis añadido], la consolidación de nuevas situaciones” (Abal, 2015, p. 12).

En este sentido, la innovación docente se nos presenta como justificación para humanizar la educación, para contrarrestar la neutralidad que evita que nos enfrentemos a intencionalidades ocultas, eludidas por el paradigma educativo convencional. El cambio que perseguimos con el proyecto, por tanto, radica en “despertar” conductas y sentimientos adormecidos entre adolescentes que, alienados, víctimas del consumismo e individualismo que impera en nuestra sociedad, se incapacitan para empatizar y actuar frente a problemáticas por influencia de los *mass media*, las redes sociales y, en general, por las representaciones de adultos que las presentan como ajenas, ficticias, de otro mundo; de un tercer mundo que con la globalización se hace inmediato, aunque no interese o no se quiera reconocer.

2.2. El contexto educativo

En la adecuación del proyecto de innovación al grupo-clase se tuvo en cuenta que, en términos sociológicos comúnmente aceptados, hablamos de una comunidad de aprendizaje de clase trabajadora: una clase social media-baja con relativas dificultades en el actual contexto de “elitización” educativa y creciente competitividad profesional. Resulta interesante, y paradójico a la vez, comprobar que, en tanto su educación supeditada a un modelo de “cooperativa escolar”, se incide en aquellos valores que fomentan el “carácter emprendedor”, así como en la necesidad de enseñar “cómo funcionan las cosas en la vida real”, suministrándoles habilidades útiles para la integración en sociedades fuertemente competitivas, según los principios del centro.

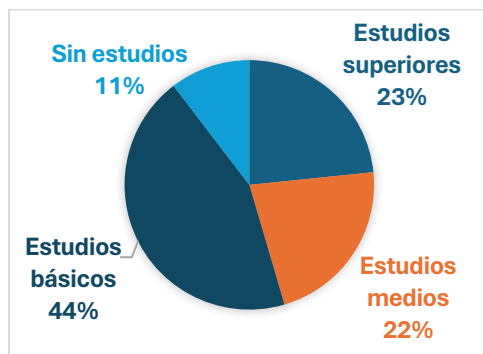
El Colegio San Francisco Javier (SFJ) es uno de los doce centros educativos de Ciudad Real, y uno de los seis concertados (CC), el único laico, que cubre la etapa de secundaria. El mismo se circunscribe al área incluida en el Distrito II. En términos demográficos, esta área se caracteriza por una elevada densidad, la mayor de los cinco distritos de la ciudad, así como por la alta concentración de población urba-

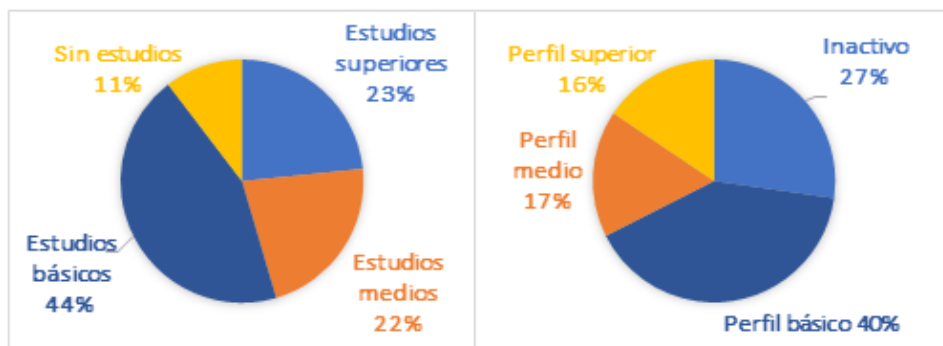
na propia de la zona centro, donde predomina la tipología edificatoria vertical o en altura. El área en el que se inserta el colegio cumple así una función comercial básica, caracterizándose según el nivel de estudios por un escaso número de titulados universitarios, mientras la mayoría solo ha accedido a un nivel de estudios básicos o carece de ellos (Rodríguez, 2012).

En el caso concreto del grupo de 17 alumnas y 13 alumnos que conformaban el grupo-clase de 2º de la ESO durante el curso escolar 2020-2021, se aprecian diferencias internas en términos de capital cultural que corroboran la caracterización de Rodríguez Domenech. Asimismo, a partir de un sondeo realizado entre los familiares del grupo, conocemos que el 23% cuenta con estudios universitarios, el 22% con estudios medios (FPI, FPII, Grado Medio, Grado Superior o equivalente). Y un 44% dispone de estudios básicos (Estudios primarios, EGB, ESO o similar), mientras que el 11% restante carece de ellos (figura 1, izquierda).

Lo indicado puede traducirse a una cuestión de capital económico. La encuesta realizada demuestra que, en términos de empleabilidad, el sustento de las familias está vinculado a empleos de escaso valor añadido (40%), a lo que sigue un alto porcentaje de inactividad por desempleo y jubilación, mayoritariamente. En contraste, solo un 17% y 16% de los familiares encuestados, respectivamente, acceden a empleos cualificados conforme a un nivel de formación superior (figura 1, derecha). Según el Proyecto Educativo del Centro (PEC), la ciudad y, por ende, el colegio, “se resiente” de la crisis económica que vive el país, en particular, por el “regreso de los inmigrantes a sus países de origen, el traslado de familias jóvenes a otras zonas del país y la emigración de jóvenes altamente preparados”.

Figura 1. Capital cultural (izq.) y capital económico (der.) del alumnado de 2º de ESO, Colegio SFJ.





Nota: elaboración propia

3. Aproximación teórica para el desarrollo de la propuesta

La profundidad de los cambios acaecidos en el último siglo, con carácter multidimensional y multiescalar, ha roto los límites de la territorialidad, conociendo que la interdependencia social y espacial es un aspecto esencial de la nueva “glocalidad” que define múltiples realidades localizadas pero sometidas a una única razón globalizadora (Benko, 2000). Ante las problemáticas de nuestro tiempo, mirar hacia otro lado e incidir en dinámicas impulsadas desde los centros de poder y de conocimiento nos involucra en la tendencia polarizadora que impide construir desde la escuela plataformas de cambio y lucha por condiciones de vida más justas.

El sentido social que buscamos en la innovación nos invita a educar construyendo, rechazando lecturas preconcebidas. Nos anima a practicar una relectura sobre nosotros mismos y, por ello, sin posibilidad de ser neutrales, evitando, por un lado, “caer en la ilusión idealista que presta a la educación una fuerza que no tiene y, por el otro, caer en el objetivismo mecanicista que le niega todo valor antes de la revolución” (Freire, 2017, pp. 213-214). En consecuencia, entre los dilemas educativos actuales, nuestra propuesta de innovación o de cambio se adscribe a los “paradigmas educativos disidentes que coinciden en afirmar que la educación es una actividad profundamente política y ética, ligada a un compromiso consciente con la comunidad a la que aspira servir” (Abal, 2015, p. 9).

A partir de esta hipótesis central, nos aproximamos a la lectura reflexiva de autores como Ivan Illich, comprendiendo su crítica al sistema escolar y a la sociedad desescolarizada: “no podemos iniciar una reforma de la educación a menos que entendamos primero que ni el aprendizaje individual ni la igualdad social pueden acrecentarse mediante el ritual de la escolarización. No podremos ir más allá de la sociedad de consumo a menos que entendamos primero que las escuelas públicas obligatorias reproducen inevitablemente dicha sociedad, independientemente de lo que se enseñe en ellas” (Illich, 2012, p. 53).

De este modo, llegamos a comprender que la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1999) revela el sentido pedagógico de una realidad objetiva con el propósito de producir concientización conectando la escuela con su entorno y sociedad. El objetivo es la unidad dinámica y dialéctica entre esa revelación de la realidad y la acción o práctica transformadora de la misma, pues solo accediendo a la dialéctica entre conciencia y realidad es posible comprender el fenómeno de la introyección del opresor por el oprimido: “la «adherencia» de este o aquel, la dificultad que tiene el segundo para localizar al primero fuera de sí mismo, oprimido”. Según este pensamiento opuesto a una pedagogía mecanicista, dogmática y autoritaria, cuando no sectaria, se plantea lo siguiente:

si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la «eslogización» política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d'être* de las cosas y de los hechos (Freire, 2017, pp. 130 y 132).

4. Resultados de aplicación en el aula

A partir los principios teóricos, esbozados aquí de manera superficial, se aplica una metodología que trata de conectar la acción cultural de la “comunidad de aprendizaje” “constituida por el alumnado al que se dirige la acción educativa, así como por su entorno geográfico y social” con la acción política del aprendizaje que

corroborar la creciente autonomía de los adolescentes, permitiendo llevar a cabo proyectos algo distantes de la escuela: advirtiéndose, además, que “esta etapa vital es especialmente propicia para desarrollar el compromiso social, la responsabilidad ciudadana y estimular la adopción de actitudes sociales solidarias” (Abal, 2015, p. 24). La consecución de tales criterios se logra a través de un proceso educativo de duración variable e indeterminada que sobrepasa la programación didáctica de sesiones en el aula, diferenciándose tres fases del proceso (percepción, vivencia y representación) explicadas con detalle en otro sitio (Fernández-Arroyo y Morales, 2023).

4.1. Resultados cualitativos

La buena acogida de la propuesta por parte del centro supervisor facilitó su revisión en el curso escolar 2022-2023, retomando nuevamente la idea. El profesorado de la asignatura ratifica su validez al reforzar uno de los objetivos transversales de la unidad *La población del mundo*, a saber: las capacidades afectivas del alumnado en todos los ámbitos de la personalidad, rechazar la violencia, prejuicios de cualquier tipo y comportamientos sexistas, entre otros. Asimismo, los contenidos sobre movimientos migratorios y consecuencias de las migraciones son parte del temario, trabajados de manera eficaz con la metodología propuesta, cumpliendo con los objetivos curriculares expuestos y aplicando un enfoque innovador.

Impartidos los contenidos básicos, el proyecto sigue la técnica del aprendizaje dialógico, en cuanto, parafraseando a Habermas (1987, citado en Aubert, García y Racionero, 2009, p. 130): “ya no queremos los argumentos por la fuerza, sino la fuerza de los argumentos”. El alumnado explora así, su entorno, a través de encuestas a personas migrantes. Tras la técnica del *flipped classroom*, el alumnado expone el caso explorado. La comunidad de aprendizaje se implica y comprueba, así, lo cercano del problema, la necesidad de emigrar deja de resultar ajena: abuelos y abuelas que migraron durante la guerra civil, familias movilizadas por motivos económicos desde Marruecos, Ecuador, China, etc. El alumnado entiende las causas que provocan los movimientos migratorios, problemas comunes y particularidades regionales, la realidad promovida por un determinado modelo. Esta fase, de vivencia, hace que el aprendizaje brote del espacio vivido, experimentado. En el curso 2020-2021, esta tarea fue precedida por la exposición de noticias relacionadas con migraciones for-

zadas y refugiadas. Durante el curso 2022-23 se dio un giro, trascendiendo la prensa con los relatos de personas refugiadas provenientes de Afganistán, Mali y Ucrania, en colaboración con Cruz Roja. Esta es la fase de percepción, donde el contacto con la realidad se hace inmediata, real. Es el espacio percibido.

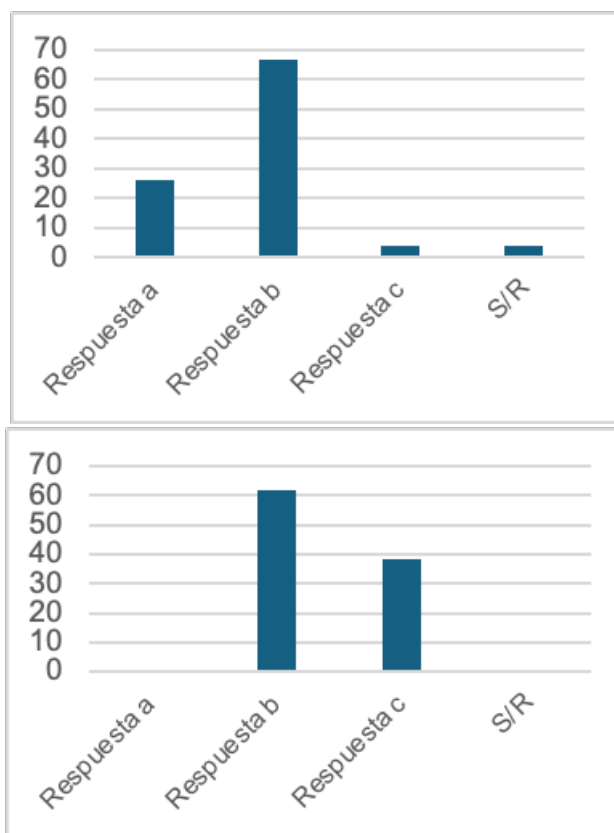
El alumnado entra en contacto con madres que relatan su travesía y lo que dejan atrás: marido e hijos en el frente de guerra; el miedo a perder un hijo; el recuerdo de una bala de francotirador incrustada en su espalda; toda una vida, trabajo, estudios, hogar. Se habla de esperanza, la depositada en los jóvenes estudiantes de secundaria que, en palabras de las madres, son los que más pueden aportar a sus hijos e hijas migrantes: jugando, relacionándose, pues el trato afectivo es lo que necesitan menores y adolescentes que vienen de África, Europa del Este, Latinoamérica, Oriente Medio o Asia, porque mientras juegan y hablan olvidan por momentos el sufrimiento soportado, aliviando su carga en ese entorno de relaciones amable, saludable y reparador para todas las partes.

4.2. Resultados cuantitativos

Con el objetivo de medir en términos cuantitativos el rendimiento del proyecto, para el curso escolar 2022-23 se diseñó una encuesta que el alumnado completó al inicio y al final para conocer el cambio en la percepción del alumnado: al inicio condicionada por medios y redes, así como por influencia familiar. A continuación, se presentan 4 de las 9 preguntas lanzadas, interpretando el efecto conseguido con la aplicación del proyecto en el aula.

Respecto a la primera pregunta (figura 2), en la que se pide señalar la respuesta más coherente con la opinión del alumnado respecto a la inmigración ilegal, observamos que la respuesta mayoritaria, por encima del 60%, tanto al inicio como al final, es la *b*, “El gobierno de España debería permitir la entrada de inmigrantes y refugiados solicitantes de asilo”. Mientras el cambio se observa con el trasvase de opinión de la respuesta *a*, “Los países europeos no deberían permitir la entrada de inmigrantes y refugiados solicitantes de asilo”, a la *c*, “Sólo se debería permitir la entrada de inmigrantes o refugiados cuando su formación y/o dedicación profesional sea demandada por el país de acogida”, algo menos restrictiva a la acogida de personas migrantes.

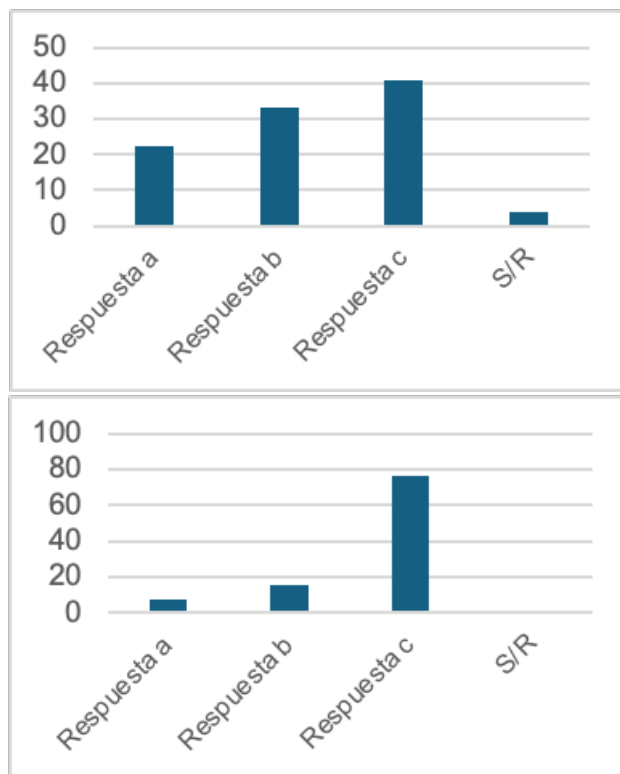
Figura 2. Respuestas del alumnado de 2º de la ESO a la pregunta “Señala la respuesta que mejor se adecúe a tu opinión sobre la inmigración ilegal”.



Nota: elaboración propia

En la segunda pregunta (figura 3) se explora qué genera más rechazo del fenómeno migratorio para los países y sociedades receptoras, recurriendo para ello a dos ideas preconcebidas, detectadas en el curso escolar 2020-2021: la respuesta *a*, “que hay inmigrantes que no se quieren adaptar a la cultura española”; y la *b*, “que hay mafias que trafican con las vidas de los inmigrantes ilegales”. Ofreciendo como alternativa una respuesta que apunta a los opresores, no al oprimido: *c* “las causas que lo originan (conflictos bélicos, escasez de recursos, precariedad laboral, motivos políticos, climáticos, etc.)”.

Figura 3. Respuestas del alumnado de 2º de la ESO a la pregunta “El principal problema de la inmigración es”.

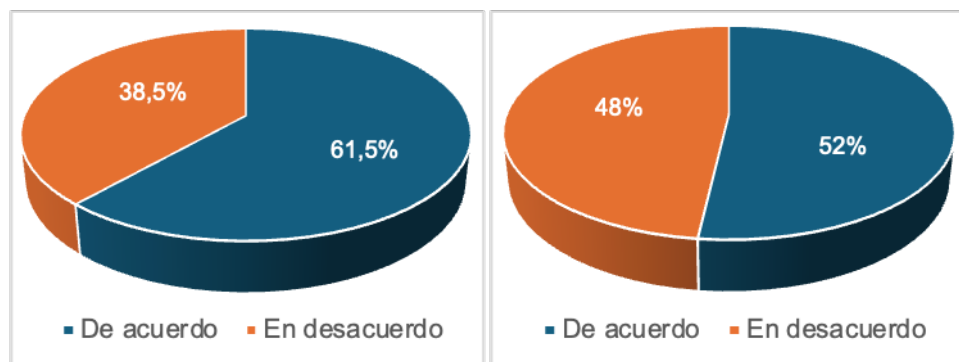


Nota: elaboración propia

En este caso, el cambio es más claro, se abandonan prejuicios “de calle”, difundidas en redes sociales y otros canales dirigidos a la juventud. Tanto en este como en el anterior caso, se observa que ya no hay estudiantes que se queden sin responder por desinformación, apatía o considerar el tema tabú.

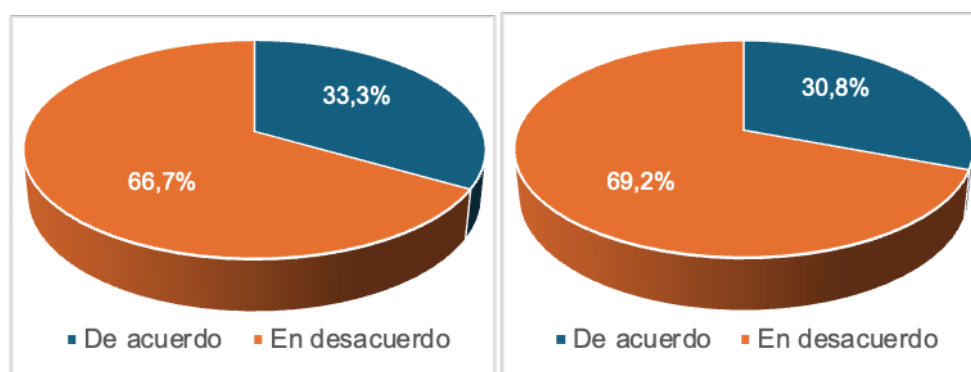
En las preguntas tres (figura 4) y cuatro (figura 5) se aprecian cambios poco significativos. La tercera explora la empatía respecto a una traba burocrática que presenta paralelismos con las pruebas que el alumnado debe superar para obtener su reconocimiento como ciudadanía válida para las relaciones interpersonales y el mercado laboral. La cuarta, pregunta de control, sirve para reafirmar o refutar la profundidad de los cambios revelados con la pregunta 2.

Figura 4. Respuestas del alumnado de 2º de la ESO a la pregunta “Todo inmigrante debería superar la prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España (prueba CCSE) si quiere permanecer en el Estado español”.



Nota: elaboración propia

Figura 5. Respuestas del alumnado de 2º de la ESO a la pregunta “Crees que la llegada de inmigrantes dificulta que los residentes en España encuentren trabajo o tengan un mayor salario”.



Nota: elaboración propia

5. Conclusiones

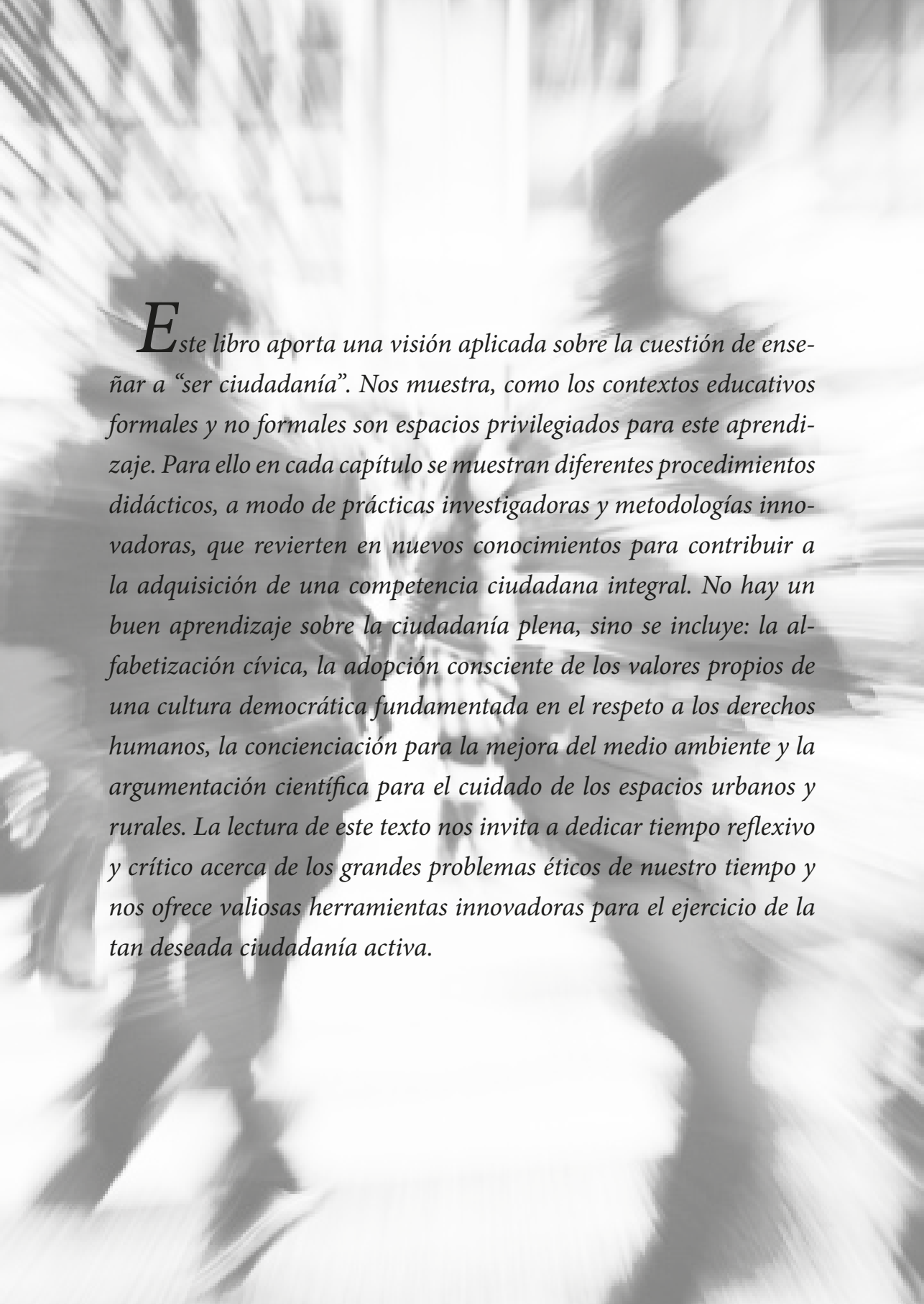
En conclusión, resulta interesante destacar el papel de la educación en la generación de cambios: desde la universidad, con su máster dedicado a la formación del profesorado (MUFPS), al motivar propuestas innovadoras y su aplicación en las au-

las; hasta la escuela, donde resulta evidente la trascendencia del cambio en la futura ciudadanía, destacando en todo caso la bilateralidad del proceso de transferencia.

Si bien podemos hablar de experiencia gratificante y de resultados esperanzadores, apreciamos indicios de su escasa repercusión frente al poder reaccionario de los mensajes de odio, las *fakes news* y los estereotipos o prejuicios hacia las personas refugiadas e inmigrantes ilegales que, sin la continuidad o necesaria sistematización de la concientización educativa sobre temas relegados a un segundo plano, por no considerarse “útiles” o funcionales al sistema social y económico prevalente, los cambios conseguidos se difuminan en el tiempo.

Bibliografía

- Abal, I. (2015). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, pp. 3-32.
- Benko, G. (2000). La recomposición de los espacios. *Geographicalia*, 38, pp. 3-10.
- Fernández-Arroyo, A. y Morales, S. (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia. Una experiencia en Educación Secundaria. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 21, pp. 293-316.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gómez, I. M. (2017). Los proyectos de innovación como recurso formativo en el Máster del Profesorado. *@tic. revista d'innovació educativa*, 19, pp. 22-29.
- Gonzalez-Mohino, M., Rodriguez-Domenech, M.A., Callejas-Albiñana, A., & Castillo-Canalejo, A. (2023). Empowering Critical Thinking: The Role of Digital Tools in Citizen Participation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 258-275. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2023.7.1385>
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
- Rodríguez-Domenech, M. A. (2023). La educación geográfica ante los desafíos mundiales del Siglo XXI. *Didáctica Geográfica*, (24), 11-14.
- Rodríguez-Domenech, M^a A., Nieto Diezmas, E. y Sumozas, R. (Coord.) (2016): *Tecnologías en educación. Hacia la calidad educativa*. Ed. Síntesis



*E*ste libro aporta una visión aplicada sobre la cuestión de enseñar a “ser ciudadanía”. Nos muestra, como los contextos educativos formales y no formales son espacios privilegiados para este aprendizaje. Para ello en cada capítulo se muestran diferentes procedimientos didácticos, a modo de prácticas investigadoras y metodologías innovadoras, que revierten en nuevos conocimientos para contribuir a la adquisición de una competencia ciudadana integral. No hay un buen aprendizaje sobre la ciudadanía plena, sino se incluye: la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundamentada en el respeto a los derechos humanos, la concienciación para la mejora del medio ambiente y la argumentación científica para el cuidado de los espacios urbanos y rurales. La lectura de este texto nos invita a dedicar tiempo reflexivo y crítico acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y nos ofrece valiosas herramientas innovadoras para el ejercicio de la tan deseada ciudadanía activa.