



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Place Based Education como metodología complementaria
del Aprendizaje Servicio para el desarrollo de la Educación
Cívica y la enseñanza de la historia

*Place Based Education as a complementary methodology
to Service Learning for the development of Civic Education
and the teaching of history.*

Autor/es

María Montori Tejedor

Director/es

José Manuel Hernández de la Cruz

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

Curso

2024/2025

Resumen

Este trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo dar respuesta a una cuestión que actualmente sigue permaneciendo muy abierta: “¿Cómo debemos innovar en la enseñanza de la historia y de la Educación Cívica mediante la metodología Place Based Education (PBE), junto con la metodología activa del Aprendizaje Servicio (APS) en la etapa de Educación Primaria?”. Una indagación es llevada a cabo sobre las metodologías activas tratando sus orígenes, características y ventajas y desventajas. Atendiendo a esto, se desarrollan aquellas metodologías más significativas en Educación Primaria: Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Problemas, Gamificación, Aprendizaje Basado en Proyectos, abarcando en mayor medida la metodología activa del APS y su estrecha relación tanto con PBE como con la Educación Cívica. Respecto a la parte más práctica de este trabajo, se analizan tres experiencias de APS vinculadas estrechamente con la Educación Cívica concluyendo con las limitaciones observadas tras su análisis pertinente: la escasa inclusión del entorno próximo del alumnado y la falta de dinámicas o actividades que abarquen la temática del patrimonio. En base a estas barreras detectadas, se elabora una cuarta experiencia “Cuidando nuestro barrio” con el propósito de responder a esta cuestión presentada al inicio, así como de proporcionar una propuesta que no solo potencie el desarrollo de la Educación Cívica, sino que posibilite que se trabajen contenidos históricos mediante el patrimonio.

Palabras clave: metodologías activas, Place Based Education, Aprendizaje Servicio, Educación Cívica, enseñanza de la historia.

Abstract

The aim of this Final Degree thesis is to answer a question that currently remains very open: "How should we innovate in the teaching of history and Civic Education through the Place Based Education (PBE) methodology, together with the active methodology of Service Learning (APS) in Primary Education? An inquiry is carried out on the active methodologies dealing with their origins, characteristics and advantages and disadvantages. According to this, the most significant methodologies in Primary Education are developed: Flipped Classroom, Problem-Based Learning, Gamification, Project-Based Learning, covering to a greater extent the active methodology of APS and its close relationship with both PBE and Civic Education. Regarding the more practical part of this work, three PBS experiences closely linked to Civic Education are analyzed, concluding with the limitations observed after their relevant analysis: the scarce inclusion of the students' immediate environment and the lack of dynamics or activities that cover the topic of heritage. Based on these detected barriers, a fourth experience "Taking care of our neighborhood" is elaborated with the purpose of responding to this issue presented at the beginning, as well as to provide a proposal that not only enhances the development of Civic Education, but also makes it possible to work on historical contents through heritage.

Key words: active methodologies, place-based education, Service Learning, Civic Education, history teaching.

Índice

1.	ANÁLISIS DEL RETO	5
1.1	DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL RETO	5
1.2	FUNDAMENTACIÓN DEL RETO	6
2.	OBJETIVO.....	7
3.	MARCO TEÓRICO	7
3.1	METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	7
3.1.1	INTRODUCCIÓN	7
3.1.2	CARACTERÍSTICAS	11
3.1.3	VENTAJAS Y DESVENTAJAS.....	14
3.2	METODOLOGÍAS ACTIVAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	15
3.2.1	FLIPPED CLASSROOM.....	16
3.2.2	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)	18
3.2.3	GAMIFICACIÓN.....	20
3.2.4	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP).....	21
3.2.5	APRENDIZAJE SERVICIO (APS)	23
3.3	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SERVICIO	31
3.3.1	“SUPER PUNTALILLA”	31
3.3.2	“LA DINAMIZACIÓN MUSICAL DEL PATIO ESCOLAR”	35
3.3.3	“GOTA A GOTA.....	37
3.3.4	“CUIDAMOS DE NUESTRO BARRIO”	40
4.	CONCLUSIONES	44
5.	REFERENCIAS.....	46
6.	ANEXOS	50

1. ANÁLISIS DEL RETO

1.1 DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL RETO

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo innovar en la enseñanza de la Educación Cívica y de la historia a través de la metodología alternativa Place Based Education?

A pesar del creciente interés por las metodologías activas en la educación, continúa siendo una cuestión muy abierta identificar cuáles de estas metodologías resultarían más eficaces para desarrollar la Educación Cívica en Educación Primaria.

Para dar respuesta a este reto, se realizó una indagación sobre las metodologías activas, abordando sus orígenes, características, así como sus ventajas y desventajas. A continuación, se centró el análisis en la búsqueda de aquellas metodologías que resultan más significativas en la Educación Primaria, profundizando finalmente en la metodología complementaria de Place-Based Education.

En cuanto a la parte práctica del trabajo, se trabaja el análisis de tres experiencias que están basadas en el Aprendizaje Servicio (APS) con el objetivo de valorar su potencial para trabajar la Educación Cívica, incorporando asimismo la metodología de Place Based Education. Cabe destacar que en estos proyectos no se tratan contenidos relacionados con la historia y el patrimonio, se vinculan estrechamente con la Educación Cívica.

Por último, a partir de las limitaciones detectadas en el análisis de las tres experiencias de APS, he elaborado una cuarta experiencia que da respuesta a estos aspectos a mejorar, combinando las metodologías del APS y ABP, consideradas dos de las metodologías más efectivas para trabajar la Educación Cívica a través de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. En este proyecto el alumnado, además, trabajará la historia desde el patrimonio del entorno próximo del centro, el barrio en el que se encuentra el centro escolar en este caso.

Cabe destacar que todo este Trabajo de Fin de Grado ha sido diseñado y fundamentado a partir del marco teórico desarrollado previamente.

1.2 FUNDAMENTACIÓN DEL RETO

En una sociedad en la que estamos en constante transformación, resulta esencial que en el ámbito educativo no solo el alumnado adquiera contenido teórico sino también que se les proporcione con herramientas y recursos para que se formen como ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno.

La Educación Cívica juega un papel clave en este sentido debido a que a través de esta se fomenta el desarrollo de valores democráticos como el respeto a la diversidad, la participación activa, la igualdad, la justicia social, la tolerancia y la responsabilidad. Sin embargo, su implementación sigue presentando ciertas dificultades ya que a menudo se sigue abordando de forma teórica, se encuentra descontextualizada o se presenta de forma secundaria en las aulas (Dopico Reyes, González Maqueira, Rodríguez Hernández, & Pereda Cuesta, s.f.).

Por lo tanto, debemos replantear que metodologías implementar en el aula, más concretamente en el área de Ciencias Sociales, para que la Educación Cívica no se reduzca a una exposición teórica.

Las metodologías activas hacen que el alumnado se implique y se comprometa con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas, la metodología del Aprendizaje Servicio (APS) se menciona como una de las más eficaces para trabajar la Educación Cívica.

Presentada como una metodología complementaria al APS, la estrategia de Place-Based Education, es considerada de gran importancia debido a que, al situar el aprendizaje con un entorno cercano al alumnado, se refuerza su vínculo con la comunidad y a su vez, se fomenta su implicación en esta.

De esta manera, se justifica la necesidad de explorar y analizar en profundidad la eficacia de las diferentes metodologías activas para mejorar el desarrollo de la Educación Cívica en Educación Primaria, así como la enseñanza de la historia.

Cabe añadir que se ha llegado a esta justificación a partir del marco teórico desarrollado previamente, fundamentado por diferentes autores de los que he sacado estas ideas.

2.OBJETIVO

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es crear un estado de la cuestión e investigación sobre las metodologías activas en la Enseñanza Primaria para demostrar que Place Based Education es una metodología complementaria que junto con el Aprendizaje Servicio propicia el conocimiento del entorno y al mismo tiempo, su historia.

3.MARCO TEÓRICO

3.1 METODOLOGÍAS ACTIVAS

3.1.1 INTRODUCCIÓN

Las metodologías activas de aprendizaje surgen entre el siglo XIX y XX con un movimiento denominado escuela nueva, el cual impulsa a las transformaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. Su propósito consiste en formar individuos que tomen la iniciativa ante diversos problemas detectados, autónomos, creativos y críticos. Ocupa el nombre de “escuela nueva” con el fin de señalar la diferencia existente entre esta escuela y las escuelas tradicionales. Aquellas que se limitaban a construir personas pasivas que simplemente eran receptores de contenidos. Francia, Alemania y Estados Unidos fueron los lugares donde se originaron las primeras escuelas nuevas. (Castillo, 2018)

En 1920, el pedagogo Adolfo Ferrière incorporó el término “Escuela Nueva” para explicar la característica fundamental que debían presentar tanto las instituciones educativas como el alumnado. Cuando hablamos de las primeras escuelas activas nos referimos a internados campestres en los que los alumnos/as llevaban a cabo labores caseras y de campo. Todo esto dentro de un contexto de coeducación y auto gobierno (Labrador, 1999).

El movimiento de la escuela nueva fue estableciendo progresivamente una corriente de pensamiento. Es decir, se convirtió en una forma de pensar la educación, con diversos principios y valores. Posteriormente, en 1921, se funda la Liga Internacional de la Educación Nueva para dar a conocer sus principios y objetivos que dirigirían las funciones de las instituciones educativas, lo que tuvo una gran repercusión en años posteriores. (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 64).

Según Trillo (como se cita en Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 64), la Liga Internacional de la Educación Nueva se basaba en los siguientes fundamentos:

- Promover la energía espiritual de los niños.
- Respetar la individualidad del niño y potenciar sus habilidades.
- La enseñanza debe dar impulso a los intereses innatos de los niños.
- La disciplina debe ser organizada por los estudiantes en colaboración de los maestros.
- Desaparecer el egoísmo y sustituirlo por la cooperación.
- Las habilidades individuales engrandecen a la comunidad.

Debemos destacar que la escuela activa fomenta una educación que se enfoca en los intereses y destrezas de los alumnos/as teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de ellos. Respecto a esta modalidad, el estudiante actúa como mero protagonista de su proceso de aprendizaje, en un entorno de colaboración y beneficio mutuo. Los maestros ejercen un papel esencial al actuar como guías y orientadores de los estudiantes, potenciando el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo, así como transformador.

Diferentes autores como Labrador (1999), Castillo (2021), Sáez (2018), López (2025), mantienen en común que las Metodologías Activas son procedimientos de enseñanza-aprendizaje en los que se integran métodos, técnicas y estrategias que posibilita al estudiantado interactuar con sus respectivos compañeros y docentes, así como con los materiales y recursos de los que disponen. El propósito es adquirir conocimientos de forma, experiencial, reflexiva e innovadora. Por medio de este proceso, se consolidan los vínculos interpersonales, la colaboración entre alumnos/as, la responsabilidad y la autorregulación. Todos estos conceptos conducen a una formación completa e integral.

Debido a la aparición de estas metodologías, términos como la pasividad y rigidez, característicos de un aula tradicional, sufren una transformación hacia espacios de diálogo, debate, experimentación y reflexión (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 65).

De acuerdo con Pinenla-Palaguaray et al. (2024, p. 65) estos cambios se fundamentan en aspectos clave que guían la transformación eficaz de los procesos educativos hacia entornos de aprendizaje donde predomine el dinamismo, con el que se busca fomentar el aprendizaje de todo el alumnado teniendo presente sus necesidades educativas, intereses y

capacidades. Según esta autora, la educación en aquel contexto estaría basada en las siguientes características:

- a) Comunicación asertiva y efectiva que provea de canales abiertos de comunicación para que todos estén en plena libertad de intercambiar opiniones y puntos de vista en un marco de respeto y aceptación.
- b) Actividades de aprendizaje altamente significativas para que impacten las motivaciones de los estudiantes.
- c) Propender al desarrollo de habilidades autorreguladoras del aprendizaje y comportamiento como planificación, auto control y auto evaluación.
- d) El aprendizaje debe abordar situaciones de actualidad y de trascendencia para generar expectativas y soluciones prácticas
- e) Abordar el objeto de estudio desde la experiencia concreta que facilite la comprensión, la representación mental y su aplicación en otras circunstancias y contextos.

Por ello, se trata de que las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se implementan en las aulas potencien el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como no cognitivas en un contexto donde se dé la importancia necesaria a las diferencias existentes entre el alumnado para promover el aprendizaje de todos ellos. Este aprendizaje significativo tendrá lugar a través de la aplicación de diferentes estrategias y técnicas que lo posibiliten. Todo esto mencionado, se llevará a cabo en entornos educativos colaborativos, prácticos, motivadores, innovadores y creativos que potencien la formación académica y emocional que les proporcionará diversos recursos para hacer frente a estos cambios y transformaciones de la actualidad (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 65).

La puesta en práctica de metodologías activas requiere un cambio profundo y un compromiso activo por parte de todos los miembros que conforman la comunidad educativa. El objetivo principal es alcanzar los propósitos de una educación para el cambio, para obtener resultados útiles en cuanto a conceptos que se encuentren relacionados con el aprendizaje. Además, las metodologías activas no solo se encuentran vinculadas con el aprendizaje, sino que también con la socialización, debido a que su finalidad no es simplemente que los estudiantes adquieran contenidos (o saberes básicos) sino que desarrollen habilidades sociales,

interactúen con sus iguales de manera efectiva, aprendan a convivir, dialogar y respetar las diferencias entre individuos y formar a alumnos/as como ciudadanos críticos (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 65).

Del mismo modo, es esencial que los responsables del ámbito educativo se impliquen y comprometan para poner en práctica acciones que capaciten a la comunidad educativa para modificar la cultura y prácticas escolares. Los líderes del sistema educativo desempeñan una función esencial en la innovación educativa, al involucrar tanto al personal docente como al estudiantado y familias, entre otros. (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 65).

Para que las metodologías sean implementadas de forma satisfactoria en un aula diversa, es esencial que los docentes estén considerablemente preparados y formados en la planificación, aplicación, ejecución y evaluación de estas. Este procedimiento debe comenzar con un análisis en profundidad del grupo clase, teniendo en cuenta sus características específicas, debilidades, fortalezas y habilidades. Por otro lado, es muy importante tener presente los objetivos de aprendizaje que se busca lograr. Se podría decir que no es un proceso aleatorio o espontáneo, más bien, requiere una organización previa estructurada, así como un control y seguimiento durante los procesos de ejecución y evaluación (Asunción, 2019).

Las metodologías activas requieren la implicación de los alumnos/as debido a que tienen que ser conscientes de las metas a alcanzar. Sin embargo, esta implicación surge de una gran motivación ya que contribuye notablemente en la realización individual y colectiva, pues al ser aquello que impulsa la realización de acciones, al mismo tiempo, activa la imaginación del estudiantado y facilita su desarrollo de competencias. Esto a su vez provoca una mejora en su autoestima y facilita su adaptación, así como la construcción de relaciones en diferentes contextos. Por esta razón, destacar el papel crucial que juega la motivación a la hora de plantear objetivos y manejar comportamientos en cualquier entorno y más específicamente, en el entorno educativo que exige un compromiso y trabajo constante para lograr los objetivos académicos establecidos. La motivación guía el accionar de la persona hacia sus objetivos (Naranjo, 2009).

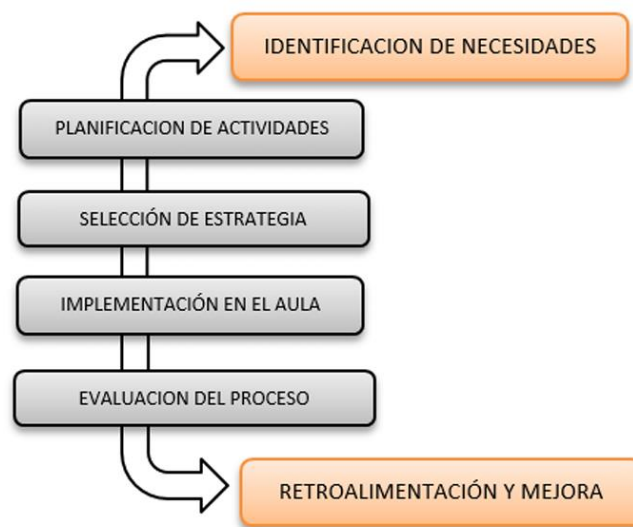
La implementación de dinámicas activas para un aprendizaje significativo es un proceso flexible. No obstante, esto no quiere decir que la planificación previa quede en segundo plano. De hecho, las metodologías activas deben basarse en una serie de acciones prudentemente diseñadas y estructuradas que se encuentran alineadas con los objetivos de

aprendizaje. Además, deben potenciar una educación de calidad. Por el contrario, si se proporciona al alumnado con tareas espontáneas y fragmentadas, existiría el peligro de reducir el procedimiento a una sencilla dinamización de la clase. En consecuencia, se trabajarían los diversos contenidos de forma superficial, sin profundizar en ellos, dando lugar a un aprendizaje limitado y débil. (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 65).

Figura 1:

Etapas de la implementación de las metodologías activas en el aula diversa. Extraído de: [6Pinenla+et+al.pdf](#)

1



3.1.2 CARACTERÍSTICAS

Teniendo en cuenta el punto de vista del constructivismo, se considera que las metodologías deben reunir varias características que se describen a continuación:

Esta investigación adopta un enfoque constructivista, se basa en los principios de la teoría del aprendizaje significativo. Desde esta realidad epistemológica, es innegable que la educación del siglo XXI exija una innovación por parte del docente en cuanto a su función dentro del aula. Para ello, las metodologías activas de aprendizaje se presentan como un recurso muy valioso y de gran utilidad, debido a que motivan al alumnado a explorar

¹ Nota: La Figura resume los aspectos principales elementos para la implementación de metodologías activas en aulas diversas.

mecanismos, a conectar los contenidos escolares con las situaciones y problemas de su contexto social, familiar y personal (Defaz Taipe, 2020, p. 466).

Respecto a la gestión del docente en el aula, no cabe ninguna duda de que el docente siempre será contemplado como una de las figuras fundamentales en el proceso educativo. Por más que la ciencia y la tecnología evolucionen, ninguna máquina o programa podrá reemplazar la labor afectiva, efectiva, humana y profesional de los maestros.

En los últimos años, el papel del maestro se ha ido transformando con el propósito de responder a las necesidades educativas que se derivan de los cambios sociales. Actualmente, su labor se ha convertido más compleja y exigente; lejos de simplificarse, el docente asume el rol de gestor de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Esto implica que todos los factores y dimensiones que caracterizan las escuelas eficaces dependen de la práctica docente. Por ello, la labor del profesorado se considera muy relevante, tanto en la organización y funcionamiento del centro educativo como, en la gestión efectiva del aula (Defaz Taipe, 2020, p. 466).

Dentro del movimiento de las escuelas eficaces, la labor del profesorado ha sido vinculada directamente con las competencias. Se considera una escuela eficaz a aquella compuesta por docentes eficaces, que se puede traducir en maestros competentes. Ser un profesional de la educación supone contar con conocimientos especializados y diferentes recursos, que sirvan para afrontar situaciones complicadas. Del mismo modo, requiere estar comprometido con la tarea, ejercer la labor con autonomía profesional y estar capacitado tanto para transferir conocimientos como para desarrollar la competencia de aprender a aprender (Penalva et al., como se cita en Defaz Taipe, 2020, p. 466).

A modo de conclusión y armonizando todos estos conceptos y enfoques teóricos, las competencias fundamentales del docente están orientadas a formar al estudiantado en función a las capacidades básicas que les permitan alcanzar los cuatro aprendizajes esenciales, los cuales constituyen los pilares del conocimiento a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos aprendizajes no solo estructuran el desarrollo integral del estudiante, sino que, al mismo tiempo, los preparan para afrontar los problemas de una sociedad en constante transformación (Defaz Taipe, 2020, p. 467).

En los estudios pedagógicos, se han desarrollado diferentes aportes en torno a la conceptualización, finalidad, funciones, clasificación y características del proceso educativo de la enseñanza y el aprendizaje. Si segregáramos estos dos conceptos, se podría decir que la enseñanza desde un enfoque constructivista se concibe como: la acción del docente donde debe actuar como mediador en el proceso de aprender de los alumnos; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase, clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen los suyos propios. Asimismo, debe facilitar y promover las relaciones humanas en el aula y en el centro, así como asumir el rol de orientador personal y profesional (Meneses, como se cita en Defaz Taipe, 2020, p. 467).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se define como el espacio en el que el alumno es el protagonista y el maestro asume el rol de facilitador del proceso de aprendizaje. Es el alumnado quien establece su propio conocimiento en base a proporcionar sus experiencias y reflexionar sobre estas, intercambiando sus puntos de vista con el resto de sus compañeros y maestro. El objetivo principal es que el alumno/a disfrute del proceso de aprendizaje y al mismo tiempo, se comprometan con este. (Defaz Taipe, 2020, p. 467).

Características de las metodologías activas:

1. Los contenidos que el estudiante adquiere están basados en el aprendizaje significativo. En otras palabras, se tiene en cuenta que el alumnado adquiere primero aquellos conceptos que consideran más interesantes (significativos). Se trata de elegir una gran variedad de saberes básicos, para que los estudiantes dispongan de una gran diversidad de estos. Proporcionando el material didáctico de una forma creativa, así como variada, logramos que los alumnos/as presten atención a lo que se les está explicando.

2. Los saberes básicos se enseñan a partir de la manipulación del material objeto del conocimiento. De esta manera, el niño será capaz de descubrir, fomentando el aprendizaje por descubrimiento, mediante la creación y modificación de dicho material. Debemos mencionar que cuando nos referimos a educación por la acción y el descubrimiento, el docente no desaparece, sino que cumple este rol de facilitador, mencionado anteriormente.

3. Apoyan la flexibilización en el proceso de aprendizaje del estudiantado, teniendo muy en cuenta que cada alumno presenta un ritmo de aprendizaje diferente.

Al mismo tiempo, se ajustan a los esquemas tradicionales en relación con el espacio, tiempo y agrupamientos de las aulas en nuestro sistema. Las metodologías activas dan solución a la diferencia que existe entre ritmos de aprendizaje proporcionando dinámicas de refuerzo y apoyo que se superponen a las actividades previamente programadas sustentándose en la creación de un recurso específico que está adaptado a aquellos alumnos que cuentan con necesidades educativas específicas, bien sea por presentar dificultades de aprendizaje o por poseer altas capacidades.

4. Se proporcionan en aquellos espacios que se consideran educativos. Es decir, que contengan los estímulos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos y el aprendizaje tenga lugar de manera efectiva. Debido a que el alumnado aprende gracias a la manipulación de su medio, cualquier medio es válido si es lo suficientemente rico.

5. Se pueden emplear los espacios comunes del colegio, así como modificar si es necesario la disposición del aula para trabajar en pequeños grupos. De esta forma, las metodologías activas poseen cierta ventaja frente a los enfoques más tradicionales debido a que presentan una mayor flexibilidad. (Baro Cáliz, 2011, pp. 7–9)

3.1.3 VENTAJAS Y DESVENTAJAS

La puesta en práctica de las metodologías activas en las aulas ha ido modificando progresivamente el entorno de aprendizaje, desde un ambiente inflexible y autoritario, donde se observaba una gran falta de participación por parte del estudiante hacia un entorno flexible, interactivo y dinámico que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos/as. Debido a su adaptabilidad, estas estrategias activas se convierten en un gran beneficio para dar respuesta a aquellos estudiantes que presentan diferentes formas tanto de percibir como de procesar la información. Por ello la principal ventaja de las metodologías activas es su carácter inclusivo y la accesibilidad universal que promueven debido a que proporcionan una gran cantidad de oportunidades para que el alumno/a participe de forma activa en la clase y que, además, asuma diferentes responsabilidades que se encuentren alineadas con sus intereses y necesidades (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, pp. 70–71).

Estas metodologías activas estimulan la autonomía en el proceso de aprendizaje por la sencilla razón de que brindan numerosas posibilidades para que el estudiantado tenga acceso a los contenidos y procesos de aprendizaje. En vez de que tenga lugar una escucha

pasiva donde el alumno/a simplemente recibe la información sin interactuar o cuestionarla de forma directa, estos afrontan desafíos, dan una solución a problemas y ponen en marcha proyectos. Todo lo señalado anteriormente, fomenta sus habilidades de autorregulación y contribuyen a una formación integral que a su vez incluye su realización personal. Aquellos estudiantes que participan conscientemente y se involucran en su propio proceso de aprendizaje, tienen motivación por aprender, mejorar, participar y adquirir conocimientos relevantes y enriquecedores que se mantengan en su memoria a largo plazo, para aplicarlos posteriormente en diversas situaciones o contextos cuando sea necesario. Igualmente, desarrollan habilidades no cognitivas como, por ejemplo: la toma de decisiones, el control de sus emociones y la autoestima, asegurando que el alumno/a será capaz de realizar la dinámica de manera competente y con éxito (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, pp. 70–71).

Uno de los principales desafíos en la implementación de metodologías activas en la clase, se considera la escasez de materiales y recursos a los que se puedan acceder en los establecimientos educativos para aprovechar al máximo sus beneficios. Además, debido a que las herramientas tecnológicas e innovadoras no siempre están a disposición de todo el mundo, se incrementan las desigualdades educativas. A pesar de esto, aquí entraría en juego la creatividad del personal docente y su capacidad para manejar los materiales de los que dispone de forma exitosa y eficiente (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, pp. 70–71).

3.2 METODOLOGÍAS ACTIVAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Las metodologías activas sitúan a los alumnos/as en el centro del proceso de aprendizaje y los convierten en protagonistas del descubrimiento y no simplemente en receptores pasivos de dicha información que posteriormente deben memorizar y será evaluada de la misma manera. Las evidencias actuales nos informan de que el aprendizaje activo mejora tanto la comprensión como la retención a largo plazo del material que adquieren durante el curso. Asimismo, potencia las calificaciones del alumnado y la satisfacción general con el curso escolar. Con esta metodología también se contribuye a desarrollar las habilidades cognitivas, entre las que destacan el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 66).

Teniendo en cuenta que todos los alumnos/as no son capaces de aprender de la misma forma, es determinante y fundamental que los maestros impulsen e implementen métodos de enseñanza alternativos. Debido a que en el aula no es posible dividir a los estudiantes dependiendo de sus preferencias, las técnicas de aprendizaje activo deben ser lo suficientemente eficaces para captar la atención de todos los grupos. En consecuencia, a esto, existen diversas estrategias de enseñanza que tienen como objetivo crear un entorno de aprendizaje activo que involucre a los estudiantes directamente. (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 66).

3.2.1 FLIPPED CLASSROOM

Teniendo en cuenta a los autores Bergmann & Sams (como se cita en Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 67), nos indican que la metodología del aula invertida o lo que es lo mismo, flipped classroom, se puso en práctica en el año 2006, por los maestros estadounidenses Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Comenzaron grabando sus clases de Química en video para su alumnado que por diversas razones no pudieron acudir presencialmente a las clases. A raíz de este acontecimiento, los profesores, se dieron cuenta de que los alumnos/as tenían la posibilidad de revisar la grabación cuantas veces quisieran y necesitan, respondiendo de esta forma al enfoque inclusivo en el proceso de aprendizaje. A partir de aquí fue cuando comenzaron a grabar sus clases como material de apoyo para que los estudiantes pudieran acceder al contenido enseñado en esa clase de forma independiente y a su propio ritmo. Con el apoyo de este recurso previamente proporcionado, durante la clase se podía profundizar en la comprensión de los contenidos y tratar aquellos aspectos que consideraban más complicados y que demandaban una mayor indagación para ser comprendidos correctamente.

La junta de gobierno y líderes de la Red de Aprendizaje Invertido (Flipped Learning Network, FLN) describen a esta metodología activa del aula invertida como un enfoque pedagógico que desplaza la enseñanza directa del aula que se lleva a cabo de forma grupal, al trabajo individual del alumno/a que se realiza fuera de clase. A continuación de este acercamiento individual a los contenidos, el aula se transforma en un entorno dinámico e interactivo, en el cual es el maestro quien orienta a sus estudiantes al mismo tiempo que aplican los conceptos y se implican de manera comprometida en el contenido (como se cita en Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 67).

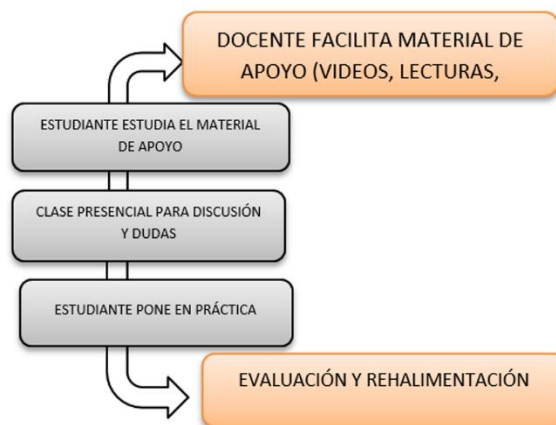
Esta misma junta plantea los cuatro principios del aula invertida:

- Ambiente flexible, adecuando el espacio físico a la dinámica del aula para viabilizar el trabajo colaborativo, la interacción y la aplicación de la técnica seleccionada.
- Cultura de aprendizaje, el acceso a la instrucción o a los contenidos de aprendizaje es responsabilidad del estudiante, pero con recursos significativos facilitados por el docente que brinden a todos la oportunidad de acceder a los aprendizajes con su guía y orientación.
- Contenido dirigido, se refiere al apoyo constante a los estudiantes para la comprensión y aprendizaje mediante la selección de los temas y la propuesta de recursos accesibles y relevantes a ser explorados por los estudiantes.
- Facilitador profesional, es indispensable un seguimiento continuo y cercano a los estudiantes con aportes, realimentación, evaluación inmediata tanto, del desempeño de sus estudiantes como de la efectividad de la metodología aplicada en el aula para redirigir el proceso en caso de que amerite. (Flipped Learning Network, como se cita en Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 67).

Figura 2:

Clase invertida. Extraído de: [6Pinenla+et+al.pdf](#)

2



² Nota: La Figura 2 resume las etapas del aula invertida.

3.2.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

A continuación, vamos a introducir otra de las metodologías activas más significantes que se emplean en la educación primaria, ABP, cuyas siglas se refieren a Aprendizaje Basado en Problemas. Se trata de una estrategia activa de aprendizaje que se inició en la década de los 70 dirigida hacia la enseñanza de las ciencias médicas. Posteriormente se ha ido adaptando en otras áreas del conocimiento. Esta metodología se basa en la resolución de un problema y a través de ese proceso de encontrar una respuesta, van adquiriendo no solo habilidades, sino que también una gran cantidad de conocimientos (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 68).

Tal y como indican Escribano & Del Valle (como se cita en Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 68), la metodología activa ABP debe reunir los siguientes aspectos:

- Centrado en el alumno, toma en cuenta sus características individuales, intereses y habilidades del estudiante para que asuma los retos del aprendizaje con autonomía.
- Trabajo en pequeños grupos, para que se pueda realizar el monitoreo y acompañamiento adecuado, se sugiere equipos de entre tres y cinco personas.
- Los profesores son facilitadores del proceso, planifican y prevén los materiales necesarios. Tienen un rol de motivadores y mediadores de los aprendizajes mediante realimentación, aclaración de dudas, es decir un acompañamiento en todas las etapas del proceso.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje, en torno al problema gira la temática de estudio por lo tanto debe estar bien estructurado y fundamentado.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades, en el abordaje de las etapas para resolver el problema el estudiante aplica habilidades de análisis, síntesis, inferencias, reflexión entre otras.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido, el estudiante es protagonista de su aprendizaje, dirige sus acciones para solucionar el problema planteado y toma decisiones, por tanto, regula sus hábitos y aprendizajes, fortaleciendo su desarrollo integral.

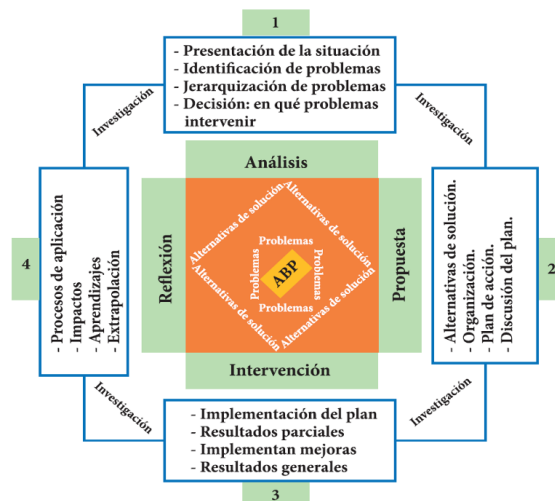
Esta metodología activa debe presentar una programación detallada y ordenada de modo que se guíe el logro de los objetivos de aprendizaje. Asimismo, otro de los objetivos principales del ABP es que el alumnado descubra y alcance su máximo potencial.

Como señalan Castillo y Yépez (como se cita en Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 68) las etapas del Aprendizaje Basado en Problemas serían las siguientes:

- El análisis, se presenta la situación problemática por parte del docente, misma que puede ser real o creada pero apegada al contenido de estudio, se jerarquizan los subproblemas y se selecciona aquel o aquellos a resolver.
- La propuesta, a partir del debate y la reflexión profunda se presentan posibles soluciones y se presenta planes de acción, también producto de análisis y acuerdos grupales.
- La intervención, de acuerdo con la naturaleza del problema se puede intervenir o planificar las soluciones. En el caso de la intervención se generan informes de resultados y planes de mejora.
- La reflexión, en plenaria se exponen las soluciones al problema, se valoran los procesos desarrollados y se reafirman los aprendizajes adquiridos.

Figura 3: Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. Extraído de: [6Pinenla+et+al.pdf](#)

3



³ Nota: La Figura 3 muestra la lógica para el desarrollo del aprendizaje basado en problemas como metodología activa.

3.2.3 GAMIFICACIÓN

Seguidamente, se va a presentar otra de las metodologías activas más relevantes que se ponen en práctica en Educación Primaria y que cuenta con un gran número de beneficios para el estudiantado, la gamificación. Se puede definir como una metodología activa que se llevó a cabo tras el impacto tecnológico que tuvo lugar en los comienzos del siglo XXI. Debido a la expansión de las consolas de videojuegos, se ha convertido en un recurso de entretenimiento generalizado en la sociedad. Su mecánica que se basa en la superación de retos, el avance por etapas y el logro de objetivos para recibir recompensas e insignias, fue adaptada al ámbito educativo. El concepto de “gamificación” se empleó por primera vez por el profesor Richard Bartle en el año 2006 (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 69)

Esta estrategia traslada la mecánica del juego al entorno educativo con el objetivo de amenizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, se desarrolla teniendo en cuenta las generaciones actuales de alumnos/as, que se consideran nativas digitales. Esto último hace referencia a aquellos estudiantes que han crecido en un ámbito donde las tecnologías son parte de su vida cotidiana. Para estos alumnos/as, las clases tradicionales son consideradas poco atractivas y escasamente estimulantes, lo que reduce su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la gamificación hace partícipe a los estudiantes, involucrándolos en su propio proceso de aprendizaje y desarrollando un proceso educativo motivador y significativo para ellos. Uno de los aspectos clave de la gamificación es la incorporación de elementos característicos del juego tanto en clases presenciales como en clases virtuales, incluyendo aspectos como el uso de recompensas, desafíos o niveles, tal y como se observa en los juegos (Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 69).

Según indica Montes (como se cita en Pinenla-Palaguaray et al., 2024, p. 69) las etapas para aplicar la gamificación en la clase son las siguientes:

- Definir claramente un objetivo, es imprescindible que la actividad esté orientada por un objetivo preciso, el cual, debe ser planteado antes de seleccionar las actividades gamificadas a desarrollarse.
- Ambientar la actividad, de tal manera que simule un entorno de juegos y capte la atención de los estudiantes.
- Proponer un reto específico, que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje (entrevistas, videos, simulaciones).

- Establecer normas de participación, con claridad y precisión para que el ambiente de aprendizaje evite el caos.
- Permitir que cada estudiante cree su avatar, motiva la participación, fortalece su aceptación, seguridad y confianza en sí mismo.
- Crear un sistema de recompensas, motivantes para vencer retos (insignias, trofeos, puntos, niveles, rankings).
- Establecer niveles de dificultad, medios de dificultad, ya que, si son muy débiles disminuyen las expectativas y al ser muy complejos desmotivan.

Figura 4:

Metodología de la Gamificación. Extraído de: [6Pinenla+et+al.pdf](#)

4



3.2.4 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos, es otra de las metodologías activas más comunes que se ponen en práctica en Educación Primaria. Se trata de una metodología activa que está centrada en el alumno/a y basada en principios constructivistas (Kokotsaki et al., 2016, como se cita en Botella & Ramos, 2019, p. 131). A su vez, tiene un impacto positivo en la motivación de estos (Blumenfeld et al., 1991; Markham et al., 2003; Wurdinger et al., 2007, como se cita en Botella & Ramos, 2019, p. 131). Asimismo, se concibe como una estructura fundamental para la construcción de los contenidos escolares. En otras palabras, no se trata de una actividad que complemente la manera de dar clase, sino del eje principal de una o varias

⁴ Nota: La Figura resume las etapas de la Gamificación.

asignaturas (Markham et al., 2003, como se cita en Botella & Ramos, 2019, p. 131)). Al contrario que se observa en la metodología tradicional, el Aprendizaje Basado en Proyectos se inicia con una pregunta específica que el alumnado debe dar respuesta a través de la construcción de un proyecto final.

Como señalan García- Varcácel y Basilotta (2017, como se cita en Botella & Ramos, 2019, p. 132), esta metodología se define como una estrategia de enseñanza que se focaliza en actividades mediante un proceso compartido en el que los participantes negocian entre ellos. El propósito principal es la realización de un producto final. Es decir, los estudiantes participan en el desarrollo del proyecto final aplicando estrategias de investigación, por ello, la dinámica tradicional del tema-examen se fragmenta.

No obstante, en el Aprendizaje Basado en Proyectos no sólo es relevante el “producto concreto” que se desarrolla, sino que también deben destacarse aquellos procedimientos que se emplean hasta llegar a este (Helle et al., 2006; Valls, 2016, como se cita en Botella & Ramos, 2019, p. 132); la investigación y elaboración de algo nuevo son condiciones esenciales para su posterior implementación. Este procedimiento de naturaleza creativa puede cambiar dependiendo del contexto, de modo que el diseño del proyecto se va supervisando a medida que se va desarrollando.

Por lo tanto, se encuentra un componente de investigación que hace que esta metodología activa demande la participación activa y crítica tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. Según Trujillo (2017, como se cita en Botella & Ramos, 2019, p. 132), el ABP aporta un gran número de datos, los que posibilitan que ambos, personal docente y alumnado puedan no solo llevar a cabo autoevaluaciones o evaluaciones con el fin de calificar, sino también utilizar la evaluación con motivo de regular el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la investigación que se lleva a cabo en esta estrategia activa no sigue un enfoque de tipo científico, sino más bien didáctico debido a que su objetivo principal es proporcionar a los estudiantes un sentido de autenticidad para que de este modo, le permita detectar los fundamentos básicos de una disciplina (Thomas, 2000, como se cita en Botella & Ramos, 2019, p. 132). De esta manera, el componente de investigación característico del ABP, se enfoca más en el alumno que en el maestro.

3.2.5 APRENDIZAJE SERVICIO (APS)

El Aprendizaje Servicio (APS), es una metodología activa que integra el aprendizaje de contenidos curriculares con la realización de un servicio a la comunidad. Por ello, se trata de una estrategia de aprendizaje activo en la que los estudiantes desarrollan diferentes competencias y adquieren conocimientos al responder a una necesidad real de su entorno, a través del desarrollo de un proyecto específico. Esto permite que el aprendizaje se de en un contexto real, facilitando que los alumnos/as comprendan la utilidad práctica de los conocimientos que están adquiriendo. Batlle, en su Guía práctica para el Aprendizaje Servicio, lo define como un “círculo virtuoso”, en el que el aprendizaje proporciona calidad al servicio, al mismo tiempo que el servicio otorga un sentido al aprendizaje (Batlle, como se cita en Villellas Arilla, 2024, p. 13).

De la misma manera, el Aprendizaje Servicio se caracteriza por ser una metodología inclusiva debido a que permite que cada integrante del grupo contribuya en el proyecto teniendo en cuenta sus capacidades y talentos específicos (Batlle et al., s.f.). Mediante la realización de estos proyectos, los estudiantes se encuentran con situaciones reales que pueden ayudarles a descubrir su futura vocación profesional, como se observa en el proyecto MicroMundo (Valderrama et al., 2018; Webb, 2017). Esta metodología actúa como una herramienta doble, educativa y social, debido a que uno de sus fines es la formación de ciudadanos competentes, comprometidos y responsables (Balle, s. f.).

No existe un consenso sobre la conceptualización del Aprendizaje Servicio. Esto significa que no hay un acuerdo general o único entre los expertos o autores sobre esta metodología activa, que cada uno de ellos tienen diferentes perspectivas. Tapia (2017) propone una clasificación de las diferentes maneras en las que se ha entendido esta metodología y las agrupa en 3 perspectivas:

1. Como una experiencia, práctica o proyecto que se centra en las dinámicas que llevan a cabo los alumnos.
2. Como una estrategia didáctica o metodología pedagógica que está focalizada en la manera en la que el maestro interviene para mejorar la calidad de aprendizaje.
3. Como pedagogía, que contempla el proceso global de educación. Es decir, tiene en cuenta tanto la intención pedagógica como la calidad del aprendizaje.

Por lo tanto, la manera en la que se entiende el Aprendizaje Servicio dependerá de los objetivos que se busquen con la intervención. Según Gallardo (2017), el APS integra la intención educativa y la solidaridad, dando lugar a un proyecto educativo que sea útil para la comunidad.

Aunque existen una gran cantidad de definiciones, diferentes autores hacen mención de algunos rasgos en común, entre estos podemos resaltar los siguientes:

- La intención pedagógica como imperativo. Esto quiere decir que no debemos reducir esta propuesta solamente al servicio a la comunidad, sino que también debemos vincular esas experiencias con el proceso de aprendizaje de forma significativa.
- El papel activo y central de los participantes, los cuales deberán involucrarse en la identificación de las necesidades de su entorno. Estas servirán como “guía” para decidir qué tipo de proyectos o actividades deben llevarse a cabo para resolver o mejorar esas situaciones.
- La importancia de ofrecer respuestas de intervención a partir del conocimiento interdisciplinario y la participación de otras personas e instituciones de la comunidad, dando respuestas colectivas a problemas que pueden ser detectados (Tapia, 2017; Aval de Hevia 2016; Gijón, 2015; Puig, 2015).

Como señala Puig (2015), estas características implican la presencia de seis componentes fundamentales en las experiencias de Aprendizaje Servicio:

1. Identificación de necesidades
2. Proceso de aprendizaje
3. Servicio a la comunidad
4. Participación activa
5. Cooperación
6. Reflexión y reconocimiento

Estos componentes no ocurren de manera secuencial o en un orden fijo, sino que se interrelacionan a lo largo de toda la experiencia de Aprendizaje Servicio.

La participación activa y central constituye un pilar esencial de esta propuesta pedagógica. Implica no solo ampliar espacios para que los protagonistas puedan expresar sus ideas, sino también reconocer a cada uno de ellos como alguien que tiene la capacidad de idear, planificar y generar cambios positivos que tengan como objetivo principal mejorar su

entorno. En este sentido, se observan a los niños y niñas desde sus habilidades y fortalezas, en lugar de centrarse en sus debilidades o limitaciones, teniendo en cuenta su participación en condiciones de igualdad. En otras palabras, todos ellos tienen el mismo valor y derecho a expresarse, dar sus ideas y contribuir. Asimismo, como indica Fraiser (2006), se trata de construir el reconocimiento mutuo.

El reconocimiento mutuo posibilita que todos los miembros participen en condiciones de igualdad dentro de la vida social. Esto no significa tener una única visión de los niños/as que se encuentran involucrados en el proyecto, sino más bien reconocer y dar espacio a quienes han sido excluidos o están considerados inferiores debido a sus patrones culturales. Estas exclusiones dificultan la participación equitativa de los integrantes (Fraiser, 2006). De esta manera, el Aprendizaje Servicio fomenta la inclusión de la infancia en ambos ámbitos, social y escolar, al impulsar sus papeles de protagonistas en todo proceso educativo y social.

De este modo, no se puede dar un reconocimiento sin una participación amplia e inclusiva. Esto implica adoptar una postura reflexiva ante patrones culturales que, en muchas ocasiones, sitúan a los niños/as en una posición subordinada frente a los adultos, lo cual significa que se espera que estos obedezcan sin intervenir, promoviendo así roles de obediencia. Reflexionar sobre esto permite desarrollar ciertos cambios respecto a la forma tradicional en la que se ve la infancia dentro de la estructura escolar, lo que a su vez facilita una enseñanza más horizontal y abierta al diálogo con los niños/as.

El colectivo se encuentra presente a lo largo de todo el proceso de Aprendizaje Servicio debido a que al enfrentar los desafíos que implican el servicio, requiere la colaboración y el esfuerzo conjunto entre los miembros, dando lugar a una relación de interdependencia entre los participantes y genera impactos positivos en su entorno (De la cerda, 2015). En consecuencia, las relaciones entre los integrantes se orientan hacia un entendimiento común, reconociendo la diversidad y comprendiendo que la convivencia implica pensar tanto a nivel individual como colectivo, como miembros con igualdad de derechos y responsabilidades, pero con distintas capacidades.

Asimismo, el Aprendizaje Servicio también puede ser comprendido como una intervención pedagógica que relaciona aquellos conocimientos adquiridos con el servicio a la comunidad, desarrollando una interacción dinámica entre estos. Esta propuesta pedagógica está fundamentada en un vínculo directo y significativo con la realidad que favorece la

participación activa de los alumnos/as y su implicación en el proceso, al mismo tiempo que promueve la reflexión y la toma de conciencia que dan sentido tanto personal como colectivo a las acciones llevadas a cabo (Gijón, 2015). Además, diferentes autores coinciden en que esta metodología activa proporciona reconocimiento a quienes participan, como resultado de su participación, reflexión y trabajo cooperativo. (Ochoa, Pérez y Salinas, 2018; Paredes y Martínez, 2017; Puig y Bär, 2016; García y Mendía, 2015).

Esta metodología activa ha sido vinculada con mejoras de actitud de los alumnos/as tanto hacia sí mismos como hacia los contenidos que aprenden, así como con el compromiso con su proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico. Asimismo, favorece el desarrollo de habilidades sociales y el razonamiento moral. Además, fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad y promueve el respeto a la diversidad (Nikolaus, 2007; Webb, 2017). Estos beneficios no solo impactan al alumnado, sino que, al mismo tiempo, se extienden a la comunidad, ya sea mediante recursos materiales o educativos.

Junto al proyecto MicroMundo, otra experiencia a destacar relacionada con esta metodología es el proyecto Ciclobioma (Perez-Urria Carril et al., 2020), cuyo objetivo principal es disminuir el impacto ambiental negativo de las ciudades mediante residuos agroalimentarios para la elaboración de biomateriales.

Cabe destacar que el Aprendizaje Servicio (APS) se encuentra estrechamente relacionado con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que como ya se ha mencionado anteriormente representa una metodología activa que se centra en el alumnado y en la que es esencial colaborar y cooperar para diseñar un producto final (Botella & Ramos, 2019). Tanto el Aprendizaje Servicio como la inclusión educativa fomentan la participación activa de los estudiantes, poniendo énfasis en atender a la diversidad que está presente en el aula y en potenciar las capacidades de los alumnos/as a partir de sus diferencias socioculturales. Es por esto que la inclusión se concibe como una “búsqueda continua de procedimientos, cada vez más apropiados, con el fin de dar respuesta a la diversidad, convivir con las diferencias mientras que aprendemos de ellas también” (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014, p. 187).

3.2.5.1 PLACE BASED EDUCATION

Place-Based Education (PBE) es un concepto relativamente nuevo en la literatura de la educación, siendo su práctica compatible con enfoques pedagógicos tradicionales. Este enfoque pedagógico concede una gran atención al entorno y contexto donde se tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, propone que se reconozcan y aprovechen todas las oportunidades que ofrece como recurso educativo.

En consecuencia, la acción pedagógica está orientada a utilizar el contexto local y comunitario, de forma que la experiencia que vivan los estudiantes potencie y fortalezca sus vínculos tanto con la comunidad como con el medio natural, al mismo tiempo que fomenta en estos un enorme compromiso como ciudadanos activos y participativos. Uno de los grandes promotores de este enfoque es Sobel (2004), quien sostiene que este cambio no solo enriquecerá el aprendizaje del alumnado, sino que también el bienestar de la comunidad y del contexto local.

Debido a sus características, el PBE guarda similitudes con la Outdoor Education (Educación al aire libre), la educación ecológica, la educación biorregional (MacGregor, 2013) o el aprendizaje vernáculo (Selby, 2017). Además, se relaciona estrechamente con otras pedagogías que derivan del constructivismo y la pedagogía crítica, como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Colaborativo o Integrado, la educación ambiental y para la sostenibilidad, el aprendizaje contextual o situado, el Aprendizaje servicio y la Educación multi e intercultural, entre otras (Elfer, 2011).

Su objetivo principal es acercar al alumnado a la comprensión y el conocimiento de las dinámicas que se desarrollan en su entorno físico y cultural cuyo propósito es contribuir a su rehabilitación y promover un espacio donde todas las formas de vida puedan coexistir en armonía, fomentando además una relación mutuamente beneficiosa que surge de una vida sostenible (Hensley, 2010).

Entre sus principales características se pueden destacar las que se mencionan a continuación (Woodhouse y Knapp, 2000: 4):

- Emerge de un espacio-contexto particular y se centra en la consideración holística de sus condiciones geográficas, ecológicas, sociales, culturales, etc.
- Es inherentemente multi e interdisciplinario.

- Es experiencial. Promueve acciones participativas, utilizando algunos componentes del aprendizaje-servicio y del aprendizaje situado, como son: la inmersión directa de los estudiantes en la realidad social y ambiental de su comunidad y su participación en actividades intracomunitarias diversas.
- Privilegia las estrategias de colaboración y rechaza la competitividad.
- Conecta el espacio físico y cultural con el ser y la comunidad, y toma en cuenta a las generaciones presentes y futuras, así como la diversidad ecológica y cultural.

En este sentido, el PBE guarda una estrecha relación con los fundamentos y principios de la educación para la sostenibilidad. Ambas propuestas comparten el propósito de ofrecer una formación que permita al alumnado convertirse en ciudadanos “glocales”, en otras palabras, comprometidos tanto con su entorno local como con los desafíos globales. Del mismo modo, buscan formar individuos que estén capacitados para transformar positivamente su sociedad, inspirados por una ética que está centrada en la justicia, equidad y el respeto hacia los sistemas naturales que hacen posible la vida en el planeta tal como hoy la conocemos (Unesco, 2014: 12). Desde la perspectiva del PBE, este propósito solo puede ser alcanzado si los individuos conocen y forman un vínculo estrecho con el lugar que habitan, ya que esto aporta un mayor significado e identidad al aprendizaje, al mismo tiempo que favorece un cambio de actitudes y valores que favorece a la sostenibilidad.

A partir de lo que ha sido expuesto, la metodología complementaria PBE se puede considerar como una estrategia eficaz para una educación que está orientada hacia una transformación social mediante la conexión profunda con el contexto local. Más allá de las ventajas que comparte con otros enfoques pedagógicos (situado, experiencial, basado en la comunidad), promueve un fuerte sentido de pertenencia al sistema de la vida. Al proporcionar al alumnado con experiencias de inmersión en la naturaleza y en la comunidad, se potencia un aprendizaje de carácter sensorial, y emocional, dimensiones que suelen tener menos protagonismo en otros enfoques que comparten características similares.

3.2.5.2 EL APS Y LA EDUCACIÓN CÍVICA

El APS se presenta como una práctica formativa de carácter ético-cívico capaz de establecer una conexión efectiva entre el aula y la sociedad, consiguiendo beneficios muy relevantes de carácter social, comunitarios, así como en el desarrollo personal de los alumnos/as (Bernal, Ruiz, Gil y Escámez, 2012).

Se trata de una práctica pedagógica que deriva de la filosofía de la pedagogía activa que combina, dinámicas de aprendizaje con acciones de servicio a la comunidad. Apuesta por la experiencia, la relación directa con la realidad, la intervención de personas y la participación activa. Desde su aparición, han surgido una gran cantidad de definiciones ((Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Lucas, 2012) y todas estas comparten que el objetivo de esta metodología es dar un servicio a la comunidad que este sustentado en un marco académico previo, y que promueva una visión ético-cívica, así como de responsabilidad social y comunitaria.

La importancia de esta metodología recae en ambas dimensiones, social y ético-cívica. Según Garaigordobil (2008), el ser humano es un ser social por naturaleza, un ser que en gran medida se construye en lo social. Asimismo, hace mención de que las interacciones del ser humano con otras personas son el origen de sus satisfacciones, en otras palabras, lo que más plenitud da una persona no son solo sus logros individuales sino las conexiones que establecen con otros seres humanos. Es por esto, por lo que se considera una herramienta muy eficaz para potenciar “la educación del carácter” en el alumnado, despertando en estos sus verdaderas motivaciones y virtudes pedagógicas (Esteban, Bernal, Gil y Prieto, 2016, 6; basado en Kukla-Acevedo, 2009; Timmerman, 2009).

El APS se encuentra vinculado permanentemente con la adquisición de valores y la moralidad que se conecta directamente con las nuevas exigencias para la formación del alumnado. Por este motivo, ya no sirve proporcionar al alumnado con recursos para la adquisición de conocimientos y técnicas, se debe ir más allá. Es necesario que el personal docente promueva experiencias educativas que potencien su desarrollo personal, ético y social, para que el alumnado reflexione sobre su rol en la comunidad y sobre el tipo de ciudadano en el que quiere convertirse.

Generalmente esta metodología activa se vincula al desarrollo de valores éticos y cívicos, así como al fomento de los ODS. Se hace mención de esto debido que, tras la indagación, no se ha encontrado información sobre su aplicación en relación con el tema de la enseñanza de la historia a través del patrimonio local.

3.2.5.1.1 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN EL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (competencias y saberes)

A través de la ORDEN ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, se establecen las Competencias Específicas y los saberes básicos vinculados con la CE.EVCE.2 (Educación en Valores Cívicos y Éticos).

En la siguiente tabla (véase el Anexo 1) se detallan estos elementos extraídos del currículo oficial del área de Ciencias Sociales de Aragón. Estos están organizados, por un lado, en relación con las Competencias Específicas, y por otro, con los Bloques 3 y 4 recogidos en el Bloque B: Sociedades y Territorios.

Como autora de este Trabajo de Fin de Grado, inicialmente se iba a centrar la búsqueda de experiencias de Aprendizaje Servicio (APS) en temas como el patrimonio, la Educación Cívica o la historia en relación con los monumentos. Sin embargo, tras una investigación exhaustiva en diversas fuentes de alto impacto académico como Dialnet o Google Académico, no he logrado encontrar propuestas significativas relacionadas con la temática del patrimonio o de la historia. Por este motivo, las tres experiencias seleccionadas para analizar están vinculadas con la Educación Cívica.

No obstante, debido a que este Trabajo se orienta hacia la metodología Place Based Education para el desarrollo de la Educación Cívica y el conocimiento de la historia, la cuarta experiencia elaborada incluirá además de la Educación Cívica, la historia de los monumentos dentro del patrimonio local,

Una vez que ha sido desarrollado el marco teórico sobre las metodologías activas más significantes en la Educación Primaria y habiendo profundizado en la metodología del PBE y Aprendizaje Servicio y su vínculo con la Educación Cívica como eje central de este Trabajo de Fin de Grado, comenzaremos con el análisis de las tres experiencias seleccionadas de Aprendizaje Servicio y finalmente la presentación de una 4 experiencia que combina ABP Y APS, que dará respuesta a las limitaciones observadas en las otras tres experiencias de APS.

3.3 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SERVICIO

3.3.1 “SUPER PUNTALILLA”

3.3.1.1 SINTESIS

Partiendo de la pregunta central “¿Cómo se puede educar en igualdad desde las primeras edades y generar al mismo tiempo un impacto social?”, se analizará una experiencia protagonizada por “Súper Puntalilla”, una superheroína que ha tenido problemas con un grupo que se hacía llamar Bobada y por lo tanto, ha perdido sus poderes (la femitina; un polvo mágico que al cubrir a las personas, causaba que cambiasen de pensamiento y por ello, se volvían más tolerantes y respetuosas) y necesita la ayuda del alumnado para recuperarlos. Esta narración que se emplea como un recurso lúdico, posibilita conectar emocionalmente con los niños/as y facilitar el trabajo sobre la igualdad de género en la clase.

Esta propuesta fue desarrollada en un centro de atención educativa preferente de la región de Murcia con alumnado tanto de Educación Infantil como Educación Primaria. Este centro escolar cuenta con una unidad de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y cuatro unidades de Educación Primaria, distribuida de la siguiente forma: 1º y 2º de Primaria, 3º de Primaria, 4º y 5º de Primaria, y, por último, 6º de Primaria.

A lo largo de 32 sesiones, la experiencia combina 2 metodologías diferentes: la gamificación y el Aprendizaje Servicio. Su propósito no era solo trabajar contenidos curriculares, sino que, al mismo tiempo, se daba una gran importancia a la educación cívica, fomentando valores como el respeto, la empatía o el pensamiento crítico. Todos los estudiantes, desde la etapa de Educación Infantil hasta la etapa de Educación Primaria, fueron partícipe de dinámicas que se encontraban adaptadas a su nivel. Algunas de las dinámicas fueron la creación de álbumes ilustrados sobre la igualdad de género, juegos de memoria de mujeres muy influyentes, composición de versos de rap o análisis de estereotipos de género mediante cortos.

El resultado final del proyecto fue la creación de una canción y un videoclip, ambas propuestas desarrolladas a partir de la producción del estudiantado. Para que esta producción se llevara a cabo, se puso en marcha una campaña de crowdfunfing o micromecenazgo, que consistía en la venta de pulseras de tela solidarias, a través de su publicitación tanto, en entornos visuales (redes sociales, blogs, periódicos digitales) como en locales que se

encuentran próximos al centro. Esta venta permitió proporcionar al colegio con materiales para el desarrollo de las sesiones implementadas, la base de la música de la canción, la grabación de la canción en un estudio profesional, el alquiler de un bus para transportar al alumnado hasta el estudio donde también recibieron una exposición por parte del productor musical sobre aspectos interesantes de la música y su grabación, y, por último, el rodaje profesional del videoclip por una compañía audiovisual.

De esta manera, la experiencia no se reduce solamente a la clase, sino que se observa un claro impacto social debido a que su expansión hacia otras comunidades educativas y sensibilización que va más allá del ámbito escolar.

Esta experiencia ha resultado ser muy valiosa debido a que demuestra cómo desde tempranas edades es posible trabajar la igualdad de manera transversal, creativa y significativa. Asimismo, se implica a toda la comunidad educativa y se establece un fuerte lazo entre la escuela y su entorno.

Figura 5:

*“Super Puntalilla”. Extraído de: [Dialnet](#)
[ProyectoCoeducativoBasadoEnLaGamificacionYElAprend-8618695.pdf](#)*

5



⁵ Nota: La figura expone a la protagonista de la narrativa.

3.3.1.2 TABLA CON OBJETIVOS Y DINÁMICAS

Esta tabla presenta los objetivos y dinámicas que se llevarán a cabo en la experiencia 1 “Super Puntalilla” (véase el Anexo 2)

3.3.1.3 COMENTARIO EN RELACIÓN CON PBE

Este proyecto que combina las metodologías activas del APS y la gamificación, es desarrollado en gran parte dentro del centro escolar excepto la campaña de crowdfunding que consistía en la venta de pulseras solidarias a través de su publicidad tanto, en entornos visuales (redes sociales, blogs, periódicos digitales) como en locales próximos al centro. Esto último que se menciona se relaciona directamente con la metodología complementaria de PBE, debido a que requiere la participación del alumnado en su comunidad.

Asimismo, a través de esta propuesta, se potencia la interacción del alumnado con su contexto social y cultural del barrio, alineándose con los principios “Emerge de un espacio-contexto particular y se centra en la consideración holística de sus condiciones geográficas, ecológicas, sociales, culturales, etc” y “Conecta el espacio físico y cultural con el ser y la comunidad” (Woodhouse y Knapp, 2000) mencionados anteriormente de PBE.

De la misma manera, el proyecto se caracteriza por ser interdisciplinar, trabajando diferentes áreas como música, literatura y Ciencias Sociales, y experiencial, al trabajar con la creación de canciones, juegos o ilustraciones, dos características esenciales de esta metodología complementaria.

Cabe destacar la colaboración predominante durante todo el proyecto. Esta se observa durante el reto que se les plantea donde es el alumnado quien debe recuperar la femitina que Súper Puntalilla ha perdido, así como a través de la venta de las pulseras. Está claro que la competitividad queda en segundo plano y se promueve la interdependencia positiva, ya que deben trabajar en conjunto para dar solución ante el problema que se les presenta.

Finalmente, al involucrar a la comunidad educativa e impulsar un cambio en relación con la coeducación, la experiencia fortalece la dimensión transformadora en el entorno del alumnado, unos de los objetivos principales de esta metodología.

3.3.1.4 COMENTARIO CRÍTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA

En esta experiencia de aprendizaje, con su protagonista “Super Puntalilla”, se hace evidente que la coeducación se puede trabajar de forma creativa y transversal desde edades tempranas a través de metodologías activas como la gamificación y el APS, obteniendo muy buenos resultados. El proyecto consigue ir más allá de una transmisión de contenidos, proporcionando al alumnado con una experiencia donde no solo reflexionan sobre estereotipos, igualdad o roles de género, sino que también desarrollan la capacidad de pensamiento crítico y refuerzan su vínculo con la comunidad.

En conjunto, este proyecto además de concienciarles sobre la igualdad de género empodera al alumnado para que se convierta en motor de cambio tanto fuera como dentro del centro escolar.

En cuanto a las propuestas de mejora, considero que a pesar de ser una propuesta que destaca por su gran potencial, presenta algunas limitaciones. En primer lugar, considero que se debería focalizar más la atención en dinámicas que involucren en mayor medida el contexto y entorno local del estudiantado debido a que la mayoría de las actividades diseñadas se llevan a cabo en el colegio excepto la campaña de crowdfunding. Implementar actividades que integren de forma más significativa a la comunidad favorecería una conexión más estrecha con el alumnado, un impacto social y compromiso más reforzado, así como una mayor sostenibilidad del proyecto.

En segundo lugar, otro aspecto a mejorar que, además, se señala en la experiencia, es la duración del proyecto; se pudieron trabajar los estereotipos de género y contenidos relacionados con el empoderamiento femenino, pero no se profundizó en otros temas de gran relevancia como son la diversidad sexual y de género o la diversidad familiar. Por este motivo, propondría ampliar la duración del proyecto con el fin de que el alumnado tuviera la posibilidad de reflexionar y tomar conciencia sobre temas tan importantes como estos.

Finalmente, otra propuesta que podría incorporarse es la realización de una evaluación cualitativa al finalizar el proyecto mediante entrevistas, observaciones o cuestionarios. Gracias a esta evaluación a los participantes del proyecto, se podría detectar que aspectos funcionaron correctamente y cuáles de ellos deberían ser modificados o mejorados,

facilitando en gran medida el diseño de las próximas experiencias de APS en relación con la igualdad de género.

3.3.2 “LA DINAMIZACIÓN MUSICAL DEL PATIO ESCOLAR”

3.3.2.1 *SINTESIS*

Esta experiencia de APS se desarrolla con el propósito de transformar el recreo en un espacio inclusivo, así como participativo y educativo, empleando la música como recurso principal. Este proyecto fue llevado a cabo por el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y fue implementado durante 4 cursos académicos en 7 centros escolares de Segovia.

Su objetivo principal fue dinamizar los recreos de los colegios a través de actividades musicales que estaban dirigidas a alumnos/as de entre 6 y 12 años, dando respuesta a situaciones de igualdad y discriminación que tenían lugar por razones de género, cultura o diversidad.

A lo largo de las sesiones, se desarrollaron juegos musicales, cantos, danzas y dinámicas de expresión corporal, todas estas basadas en el folclore infantil. Estas dinámicas no solo estaban centradas en el disfrute y la expresión artística, sino que, asimismo, promovían el desarrollo de habilidades sociales, la cooperación y el respeto a la diversidad. Aquellos alumnos/as que participaron, mejoraron su autoestima y su sentido de pertenencia al grupo. Del mismo modo, se rompieron barreras sociales que ocurrían con frecuencia en los recreos, como la exclusión debido al género o cultura, mencionado anteriormente.

Gracias a esta experiencia se produjo un gran impacto en el alumnado de los centros; por un lado, se fomentó la inclusión de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, así como de aquellos que se encontraban en riesgo de exclusión social, por otro lado, se potenció la igualdad de género a través de juegos cooperativos. El recurso de la música funcionó como medio para la creación de vínculos y la construcción de un entorno de respeto, estableciendo así una convivencia más equitativa y justa.

Desde el punto de vista de los estudiantes universitarios, este proyecto fue muy gratificante y enriquecedor. Mediante esta experiencia, desarrollaron competencias profesionales esenciales para su labor futura como docentes; la empatía, el pensamiento

crítico, la responsabilidad o la creatividad. Asimismo, reforzaron su compromiso con una educación inclusiva y transformadora, demostrando que las expresiones artísticas puede ser una vía con mucho potencial para fomentar la ciudadanía y el cambio social desde el colegio.

3.3.2.2. TABLA CON OBJETIVOS Y DINÁMICAS

Esta tabla presenta los objetivos y dinámicas que se llevarán a cabo en la experiencia 2 “La dinamización del patio escolar” (véase el Anexo 3)

3.3.2.3 COMENTARIO EN RELACION CON PBL

Este proyecto establece una gran relación con la metodología complementaria del Place-Based Education por diversos motivos.

En primer lugar, emerge de un espacio-contexto específico, el patio del colegio, y se focaliza en aquellos problemas existentes como la discriminación que tenían lugar por razones de género, cultura o diversidad. Este espacio se convirtió en el escenario donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se vinculaba directamente con la vida cotidiana de los alumnos/as.

En segundo lugar, estamos ante un proyecto experiencial y colaborativo, dos de los principios en los que se fundamenta PBE; esta experiencia implica una inmersión directa y activa del alumnado ya que aprenden a través de la realización de las dinámicas musicales que se les ofrecen, y al mismo tiempo, colaboran y trabajan en conjunto para que estas tengan lugar, fomentando las relaciones entre iguales.

En tercer lugar, está muy presente el principio “Conecta el espacio físico y cultural con el ser y la comunidad, y toma en cuenta a las generaciones presentes y futuras” por la sencilla razón de que al involucrar el folclore infantil tradicional que incluye canciones populares como “Que llueva” o “El cocherito Leré”, canciones que ha acompañado la infancia de muchas generaciones en España, no solo se potencia la expresión artística, sino que conecta al alumnado con su patrimonio cultural, con sus raíces culturales, reforzando de esta manera su identidad cultural y colectiva.

A pesar de su claro vínculo con PBE, uno de los aspectos que han sido menos desarrollados es la interdisciplinariedad, debido a que las actividades que llevan a cabo los

alumnos se centran mayoritariamente el área de música, sin una integración de otras áreas del currículo.

3.3.2.4 COMENTARIO CRÍTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA

En conjunto, es un proyecto que tiene un gran potencial debido a que emplea el espacio del patio del colegio para que alumnado adquiriera conocimientos, habilidades y valores mediante una experiencia de APS, que responde a unas necesidades presentes en el centro escolar a las que se dan una respuesta; situaciones de igualdad y discriminación que tenían lugar por motivos de género, cultura o diversidad.

En cuanto a las propuestas de mejora, de la misma manera que he señalado en la experiencia 1 “Súper Puntalilla”, considero que sería conveniente integrar dinámicas que comprometieran en mayor grado a la comunidad del estudiantado, debido a se limitan al uso del recreo.

Es cierto que se trata de un escenario donde diariamente ocurren situaciones a las que se debe poner solución y a través de las actividades diseñadas por los estudiantes universitarios, nuestros protagonistas pueden reflexionar sobre cómo actuar en caso de que tenga lugar una situación de conflicto. Sin embargo, considero que, si el proyecto trascendiera el entorno del patio, se lograría una mayor comprensión por parte de los niños y niñas, obtenido así un mayor compromiso.

3.3.3 “GOTA A GOTA

3.3.3.1 SÍNTESIS

Se trata de una experiencia de APS (Aprendizaje Servicio) que fue implementada en el colegio CEU San Pablo Sanchinarro con el alumnado correspondiente a 3º y 4º de Educación Primaria. Durante una semana, se les propuso un reto solidario; construir un pozo de agua en Senegal, colaborando con la Asociación “Bassari”. Este proyecto presentaba 2 objetivos claros: el primero de ellos, sensibilizar al alumnado sobre el valor del agua como recurso vital y el segundo, fomentar la participación activa de estos en una causa real que tuviese cierta repercusión social.

Mediante sesiones interdisciplinarias y estrategias activas como el trabajo cooperativo, el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) o ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), el alumnado trabajo diferentes competencias al mismo tiempo que adquirirían conocimientos

sobre la sostenibilidad, solidaridad y justicia. Durante estas sesiones, el estudiantado fue proporcionado con diversas dinámicas como el desarrollo de estaciones meteorológicas, la redacción de fábulas sobre la vida de una gota de agua en Senegal, la elaboración de ilustraciones y la interpretación de melodías con flauta. Finalmente, llevaron a cabo una reflexión sobre el valor del agua en el deporte, religión y en nuestra vida cotidiana.

El proyecto de APS finalizó con la exposición de las fábulas que habían sido previamente desarrolladas por el alumnado. Cabe destacar que algunas de estas fábulas fueron seleccionadas por el jurado para su presentación final. Gracias a la implicación de toda la comunidad educativa, no solo personal docente sino también gracias a la ayuda de las familias, alumnos y entidades externas, el objetivo inicial fue superado con creces: no solo se construyó el pozo, sino que también se realizó un depósito de agua. No obstante, el logro más importante fue la transformación de la mirada del alumnado hacia otras realidades, desarrollando empatía, responsabilidad y un sentido de la ciudadanía global.

Desde una perspectiva pedagógica, esta experiencia destaca por combinar de manera efectiva el desarrollo de competencias clave, la participación activa del alumnado y la conexión entre el espacio del aula y la realidad social. “Gota a gota” demuestra como el APS posee un gran potencial para educar en valores y promover el compromiso social desde edades tempranas. Asimismo, este proyecto abrió el camino para seguir realizando iniciativas similares en el centro y fortaleció los vínculos con organizaciones solidarias.

3.3.3.2 TABLA CON OBJETIVOS Y DINÁMICAS

Esta tabla presenta los objetivos y dinámicas que se llevarán a cabo en la experiencia 3 “Gota a Gota” (véase el Anexo 4)

3.3.3.3 RELACION CON PBE

Este proyecto mantiene una relación directa con los principios de la metodología del PBE por la principal razón de que promueve un aprendizaje relacionado estrechamente con una situación real vinculada al alumnado.

Esta experiencia no se limita al aula ya que se les presenta el proyecto desde un problema real, la escasez de agua en el pueblo de Senegal, lo cual potencia el pensamiento crítico y la implicación emocional por parte de los estudiantes al reflexionar que es algo que está sucediendo en el planeta. A través de este proyecto, el alumnado no solo adquiere

conocimientos, sino que desarrollan una conciencia global desde una experiencia dotada de significado.

Uno de los rasgos que más destacan es su interdisciplinariedad debido a que se trabaja el área de Ciencias Naturales, Música, Religión, Geografía, Lengua y Matemáticas. Esta combinación de áreas fomenta una comprensión holística ya que el alumnado es capaz de relacionar distintas áreas y establece conexiones entre estas, principio esencial de Place Based Education.

De la misma manera, se trata de una experiencia participativa y experiencial; los niños y niñas trabajaron en equipo, tomaron decisiones y crearon productos finales como las fábulas. Asimismo, experimentaron un proceso de aprendizaje en el que la responsabilidad, las acciones y la emoción fueron aspectos clave para conseguir el reto propuesto.

Cabe destacar que esta implicación por parte del alumnado fortaleció su vínculo con la comunidad educativa y con valores como la empatía, solidaridad y sostenibilidad, que se alinea directamente con PBE, el cual uno de sus objetivos principales es formar ciudadanos comprometidos con la sociedad.

3.3.3.4 COMENTARIO CRÍTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA

Desde mi perspectiva, tras haber analizado las dos experiencias anteriores, considero que “Gota a Gota” es la más completa de las tres experiencias. No solo porque es el proyecto que más áreas del currículo integra, sino por su valor emocional; vincula a los alumnos/as directamente con una problemática real y muy presente como es la escasez de agua. Asimismo, se potencian valores de gran relevancia como la empatía y la solidaridad. Por ello, desde mi perspectiva este gran proyecto es una propuesta muy válida para trabajar la sensibilización y el compromiso social desde edades tempranas.

A pesar del gran impacto social que ha podido generar en los protagonistas del proyecto, esta realidad puede resultar lejana para algunos de ellos, lo cual puede provocar que no lo comprendan o no establezcan esas conexiones de las que se habla. Por ello, de cara a futuros proyectos, se podrían diseñar las experiencias teniendo en cuenta el entorno y contexto local del alumnado. De modo que aquellos que no comprendían estas conexiones, sean capaces de identificarse con la situación y esto implique un mayor compromiso por su parte.

Esto no solo ayudaría a establecer una mayor participación activa, sino que también se potenciaría su vínculo con el ámbito educativo y su comunidad, fomentando aún más su sentido de pertinencia.

A continuación, se presentará la cuarta experiencia, elaborada y diseñada con el objetivo principal de dar respuesta tanto al eje central del trabajo, Place Based Education como metodología complementaria del Aprendizaje Servicio para el desarrollo de la Educación Cívica y el conocimiento de la historia, como a las limitaciones que he observado en las tres experiencias analizadas previamente.

Esta propuesta surge como respuesta a dos de las limitaciones detectadas en las tres experiencias anteriores; por un lado, la escasa inclusión del entorno, de la comunidad del alumnado y, por otro lado, la falta de dinámicas o actividades en relación con los temas del patrimonio o de la historia de los monumentos que considero tan relevantes. Esta experiencia tiene como objetivo principal integrar ambos aspectos en la propuesta y, asimismo, trabajar la Educación Cívica a través de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Por último, llevaremos a cabo una evaluación cualitativa para recoger las opiniones de los participantes e identificar posibles aspectos de mejora para futuros proyectos.

En ella se implementarán las metodologías activas de Aprendizaje Servicio junto con Aprendizaje Basado en Proyectos y, asimismo, se pondrá en práctica la metodología complementaria Place Based Education. Involucrará dinámicas en relación con monumentos y sitios de interés cultural del barrio en el que se localiza su centro escolar y, además, se integrarán contenidos de Educación Cívica.

3.3.4 “CUIDAMOS DE NUESTRO BARRIO”

3.3.4.1 SÍNTESIS

Se trata de una propuesta de aprendizaje que combina la metodología activa del Aprendizaje Servicio y la metodología complementaria Place Based Education, consideradas dos de las metodologías más eficaces para trabajar la Educación Cívica y la enseñanza de la historia en Educación Primaria.

Este proyecto se comprende de 9 sesiones diferentes y está diseñado para los alumnos de 2º ciclo de Educación Primaria, concretamente para el alumnado de 4ºB de Educación Primaria.

El proyecto comienza con el maestro proporcionando a su alumnado un video explicativo y atractivo sobre el contexto del barrio en el que se encuentra el centro escolar y datos relevantes sobre este. De la misma manera introduce información sobre su patrimonio más específicamente sobre monumentos importantes que se encuentren en este, proporcionando a los alumnos/alumnas con imágenes del estado de monumentos que se encuentran en el barrio y como estos han ido cambiando a lo largo de los años, contrastando el pasado con el presente. En segundo lugar, continuaríamos con un debate en el aula, para que se vayan familiarizando con la temática y activen de esta forma sus conocimientos previos y al mismo tiempo, desarrollen su capacidad de pensamiento crítico. El personal docente realizaría preguntas como:

- ¿Qué sabéis del barrio en el que se encuentra nuestro centro escolar?
- ¿Qué espacios crees que son más importantes?
- ¿Crees que están cuidados y limpios todos los lugares?
- ¿Qué aspectos mejorarías de este barrio?
- ¿Qué monumentos destacarías del barrio en el que se localiza nuestro colegio?
- ¿Conocéis la historia de los monumentos que observamos en el barrio?
- ¿Os gustaría saber cómo ha ido cambiando el estado de los monumentos?

Desde las respuestas del alumnado, se proporciona a las familias con una ficha informativa que recoja la información más relevante de la propuesta (véase el Anexo 7) así como se planificaría una primera salida por el barrio (véase el Anexo 8), donde el grupo clase estaría dividido en grupos conformados por 5 niños cada uno. Cabe destacar que cada alumno será asignado con un rol. El principal objetivo de esta salida será que el alumnado observe su entorno, el contexto local, su patrimonio, monumentos para detectar e identificar aquellas necesidades o problemas reales del barrio. Del mismo modo esta propuesta se puede relacionar directamente con el ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles, y ODS 13: Acción por el clima ya que los niños y niñas al mismo tiempo que pasean por el barrio detectaran aquellas problemáticas que deban ser abordadas, fomentan su pensamiento crítico al proponer soluciones o mejoras con el propósito de cuidar su medio.

Tras esta primera salida, en el aula, realizaremos una puesta en común de aquellos aspectos detectados que consideran más relevantes y rellenaremos una ficha para que quede constancia de que propuestas llevará a cabo cada grupo y que materiales necesitarían para evitar confusiones. Posteriormente se diseñará una segunda salida, se volverá a proporcionar una autorización para que se lleve a cabo (véase Anexo 9), donde el estudiantado intervendrá directamente en el barrio aplicando las propuestas de acción diseñadas, enfatizando la importancia del trabajo colaborativo y cooperativo. Cabe añadir que en esta puesta en común el docente debe orientar y asumir el rol de facilitador, proponiendo a los estudiantes la limpieza de un monumento, la creación de contenedores de basura o plantar plantas en áreas que se encuentran desatendidas del barrio, como propuestas que favorecerían en gran medida a la mejora del entorno.

Es en esta parte del proyecto donde se involucra la metodología activa del ABP, debido a que, como producto final de este proyecto, el alumnado de 4ºB, creará un “Rincón del barrio” dentro del colegio que estará expuesto al público durante 1 mes para que puedan visitarlo. Esta propuesta reunirá todas las acciones realizadas por nuestro alumnado, reflexiones, imágenes y mucho más con el propósito de visibilizar el gran trabajo que han realizado.

3.3.4.2 TABLA CON OBJETIVOS Y DINÁMICAS

Esta tabla presenta los objetivos y dinámicas que se llevarán a cabo en la experiencia 4 “Cuidando nuestro barrio” (véase el Anexo 5)

3.3.4.3 RELACIÓN CON PBE

Esta experiencia está diseñada y planificada para que esté alineada directamente con la metodología complementaria de Place-Based Education.

Este proyecto surge a partir de un entorno real y cercano al estudiantado: el barrio en el que se encuentra su centro escolar. A través de la observación, la identificación de necesidades o problemas reales y la adquisición de conocimientos sobre el patrimonio del barrio, el alumnado desarrolla una comprensión holística de su contexto social y cultural, principio central del PBL. Esta conexión que se establece con su entorno aumenta en gran medida, el sentido de pertinencia, así como el compromiso de cada uno de ellos.

Del mismo modo, este proyecto combina las metodologías activas del ABP, así como del Aprendizaje Servicio, dos metodologías vinculadas directamente a PBE, debido a que presentan una gran cantidad de similitudes. Las propuestas de mejora en el barrio llevadas a cabo por el alumnado y la creación del “Rincón del barrio” como producto final de la experiencia, proporcionan al estudiantado un aprendizaje experiencial, interdisciplinar y colaborativo: los alumnos actúan como ciudadanos comprometidos con su barrio, trabajando en equipo y rechazando la competitividad ya que todos perseguían el mismo objetivo: mejorar el entorno de su colegio a través de una experiencia educativa dotada de sentido y significado, conectada directamente con su vida cotidiana y orientada hacia un bien colectivo.

3.3.4.4 VÍNCULO CON EL CURRÍCULO

Esta tabla presenta el vínculo que relación esta experiencia con el currículo oficial (véase el Anexo 6).

3.3.4.5 CONCLUSIÓN

El proyecto “Cuidando nuestro barrio” abarca una propuesta educativa que integra ambas metodologías activas del Aprendizaje Servicio y Aprendizaje Basado en Proyectos y, asimismo, se encuentra alineada con los fundamentos de la metodología complementaria de Place Based Education. El principal objetivo de esta experiencia era ofrecer a nuestros alumnos con un aprendizaje significativo que, a su vez, se conectara directamente con el entorno de estos.

Potenciando la observación, la participación activa y el trabajo colaborativo, nuestros protagonistas se han convertido en agentes sociales que tenían como objetivo llevar a cabo diversas propuestas con el propósito de mejorar el barrio en el que se localiza su centro escolar, al mismo tiempo que fomentaban competencias cívicas y sociales. Del mismo modo la parte histórica está muy presente a lo largo de la experiencia debido a que a través de la indagación y el trabajo con fuentes en relación con el patrimonio para abordar diversos contenidos históricos, son capaces de potenciar sus habilidades de pensamiento crítico mediante los cambios y continuidades de los que han sido partícipes.

Este proyecto no solo trataba de promover conocimientos sobre el patrimonio, la diversidad cultural o la historia de los monumentos del barrio, sino también potenciar la

responsabilidad, el compromiso con el bien común y el trabajo cooperativo, elementos esenciales para guiar al alumnado hacia una educación comprometida con su comunidad.

4. CONCLUSIONES

Como autora de este Trabajo de Fin de Grado y tras haber realizado esta investigación sobre las metodologías activas, me atrevería a decir que la combinación de Aprendizaje Servicio junto con la metodología complementaria Place-Based Education, da lugar a la estrategia pedagógica más efectiva, sino es la que más, para desarrollar la Educación Cívica y la enseñanza de la historia en Educación Primaria.

Gracias al análisis de diferentes experiencias de APS y a la elaboración de una cuarta que abordara las limitaciones que presentaban las tres experiencias analizadas previamente, he logrado comprender que podemos mejorar la sociedad en la que vivimos a partir de nuestra labor como maestros en las aulas y que nuestro alumnado puede actuar como un ejemplo social con un gran potencial sin la necesidad de esperar a que se haga adulto.

Actualmente, vivimos en una sociedad con grandes retos, como el planteado al inicio de este trabajo y es, por este motivo por el que el Aprendizaje Servicio junto con Place Based Education, se presentan como metodologías imprescindibles en la enseñanza primaria. Aplicando el sentido común, entendemos que llevar a cabo proyectos que se contextualicen cerca de los centros escolares es el camino más directo para formar ciudadanos cívicos y comprometidos con su comunidad.

Por ello, debemos diseñar programaciones de aula donde aquellos contenidos que adquieran en el colegio lleguen a la sociedad como servicio para afrontar los problemas identificados con el propósito de que el estudiantado tome conciencia de los problemas ambientales que afectan a su entorno próximo y busquen soluciones para afrontar aquellas problemáticas detectadas. De esta forma, el alumnado se convierte en mero protagonista de su proceso de enseñanza- aprendizaje, convenciéndose de que aquello que ha trabajado en el colegio presenta una utilidad efectiva.

Existen tres pilares esenciales para desempeñar estos proyectos: la dirección del centro escolar, las familias y el propio alumnado. A este último factor, a nuestros estudiantes, tenemos que romperles los esquemas y tratar de emocionarlo siempre. Una vez en el barco,

estos se verán como los capitanes protagonistas que impulsares el motor del cambio. Es cuestión de mostrarles el objetivo educativo a lograr. Desde la poca experiencia como maestra, he de mencionar que es increíble lo que un grupo de niños y niñas motivados y con una meta que este claramente establecida, pueden llegar a conseguir. A la vista está que todo el alumnado comparte que a nivel personal estas experiencias les han hecho mejorar como personas.

Por todo lo expuesto y todos los conocimientos adquiridos a lo largo de esta investigación, me atrevo a decir que metodologías como el APS, y PBL, con principios muy similares, van dirigidas directamente a la mejora de la sociedad en cuanto a la toma de conciencia, potenciando una gran participación activa. Además, posibilitan la conexión de aprendizajes curriculares con un servicio real, que fomenta la autoestima y su compromiso cívico.

En definitiva, la puesta en práctica de proyectos o experiencias basadas en las tres metodologías nombradas anteriormente, no solo poseen un gran potencial para desarrollar la Educación Cívica a través de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria, sino que también conseguirían una transformación social, inclusión, empoderamiento, cuidado, igualdad, concienciación, trabajo en red, colaboración, compasión (empatía en acción), afectividad, solidaridad, compromiso, competencias, ética del cuidado... metodologías que trascienden cualquier ley educativa.

Por todo esto, se finaliza este Trabajo de Fin de Grado destacando una que me pareció muy interesante y bonita de Marina Garcés, quien señala:

“la educación es el conjunto de actividades diversas que tienen que ver con aprender a pensar juntos en cómo vivir y mejorar este mundo que tenemos” (como se cita en Zaitegi, 2022, p. 195).

Esta es exactamente la educación que deseo promover, apostando por dinámicas mediante las cuales mi alumnado adquiera una gran cantidad de conocimientos y que, al mismo tiempo, dejen huella tanto en el aula como en la sociedad.

5. REFERENCIAS

- Andrade, E., & Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 251–267. [Dialnet-ImplicacionesTeoricasYProcedimentalesDeLaClaseInve-6742360.pdf](#)
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista Digital Docente XXI*, (40), 1–11. [ALEJANDRA BARO 1](#)
- Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la Escuela*, 70, 89–100. [Vista de El patrimonio de la historia y su uso didáctico](#)
- Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, E., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L., & Jaén-Martínez, A. (Eds.). (2022). *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. Dykinson. ISBN: 978-84-1122-469-7. [ebooks 978-84-1122-469-7.pdf](#)
- Calvo Varela, D., Sotelino Losada, A., & Rodríguez Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 611–617. [Dialnet-AprendizajeServicioEInclusionEnEducacionPrimaria-7260959 \(2\).pdf](#)
- Defaz Taípe, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *ROCA. Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma*, 16, 463–472. Universidad de Granma, Cuba. [Dialnet-MetodologiasActivasEnElProcesoEnsenanzaAprendizaje-7414344.pdf](#)
- Donoso González, M. (2016). Aprendizaje-servicio como posibilidad formativa ético-cívica de los futuros maestros. En F. Esteban, A. Bernal, F. Gil & M. Prieto (Eds.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 194–198). Universidad de Sevilla. [Dialnet-AprendizajeservicioComoPosibilidadFormativaEticoci-5788588.pdf](#)
- Dopico Reyes, M. A., González Maqueira, O. L., Rodríguez Hernández, R., & Pereda Cuesta, I. (s.f.). *La Educación Cívica: una exigencia de la Formación Ciudadana*. Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive. [Dialnet-LaEducacionCivica-6173748 \(1\).pdf](#)

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En E. Aguilar Criado (Ed.), *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16–33). Consejería de Cultura, Junta de Andalucía. [Canclini-usos sociales.pdf](#)

García-Tudela, P. A. (2022). Proyecto coeducativo basado en la gamificación y el aprendizaje servicio en Educación Infantil y Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 226–240. [Dialnet-ProyectoCoeducativoBasadoEnLaGamificacionYElAprend-8618695 \(1\).pdf](#)

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & 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. [Vista de Aprendizaje Basado en Proyectos \(ABP\): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria](#)

Gobierno de Aragón. (2022). *Currículo del área de Ciencias Sociales. Educación Primaria*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. [CS ANEXO II BOA](#)

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–21. [Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva](#)

Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O., & Giraldez-Hayes, A. (2021). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 167–180. [Vista de La dinamización musical del patio escolar](#)

Pascual Soler, P. (2023). *Aprendizaje-servicio: educación al servicio de la sociedad*. Aularia: Revista Digital de Comunicación, (075), 75–78. [AULARIA :: Aprendizaje-servicio: educación al servicio de la sociedad por PACO PASCUAL SOLER](#)

Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología. Revista del Instituto Tecnológico Superior Jubones*, 3(2), 2–10. [Vista de Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales](#)

Pincay Parrales, M. L. (2022). Incidencia de la clase invertida en el desarrollo del pensamiento crítico. *Cognosis: Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 7(2), 113–136. [Vista de Incidencia de la clase invertida en el desarrollo del pensamiento crítico](#)

Piñana, E. (2018). Experiencia educativa de aprendizaje-servicio en Educación Primaria: Gota a Gota. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 193–201. [DialnetExperienciaEducativaDeAprendizajeservicioEnEducaci-6531607 \(1\).pdf](#)

Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69–82. [investigación sobre el Aprendizaje-Servicio \(1\).pdf](#)

Rekalde Rodríguez, I., & García Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25), 219–234.

Restrepo Gómez, B. (2004). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9–19. [Dialnet-AprendizajeBasadoEnProblemasABP-2040741 \(2\).pdf](#)

Rodríguez Martín, B., Flores Aguilar, G., & Fernández Río, J. (2022). Ansiedad ante el fracaso en educación física: ¿Puede la gamificación promover cambios en las alumnas de primaria? *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 44(2), 739–748. [Dialnet-AnsiedadAnteElFracasoEnEducacionFisica-8214186.pdf](#)

Sánchez Contreras, M. F., & Murga-Menoyo, M. Á. (2019). Place-Based Education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 155–174. [Dialnet-PlaceBasedEducation-6973956 \(1\).pdf](#)

Serna Gómez, H., & Díaz Peláez, A. (2013). *Metodologías activas del aprendizaje* (1.^a ed.). Fundación Universitaria María Cano. ISBN 978-958-59061-1-2. [METODOLOGIAS-ACTIVAS-DEL-APRENDIZAJE-2-C-FUNDACION-UNIVERSITARIA-MARIA-CANO.pdf](#)

Suniaga, A. (2019). Metodologías activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista CIVTAC*, 1(1), 1–18. Universidad de Oriente – Núcleo Nueva Esparta. [Vista de Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente](#)

Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2), 47–58. [2665-0266-rted-13-02-47.pdf](#)

Villellas Arilla, M. C. (2024). *Y tú, ¿cuidas tus nervios? Propuesta de Aprendizaje-Servicio para trabajar el sistema nervioso en 3º de ESO* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza].

Zaitegi, N. (2022). Sistema educativo, equidad e inclusión social en Euskadi. En L. Sanzo et al. (Eds.), *Servicios sociales y vulnerabilidad frente a la pandemia* (pp. 195–210). Fundación Eguía Careaga. [Servicios sociales y vulnerabilidad frente a la pandemia Servicios sociales y vulnerabilidad frente a la pandemia Servicios sociales y vulnerabilidad frente a la pandemia](#)

6. ANEXOS

Anexo 1: Tabla de las Competencias Específicas y los saberes básicos vinculados con la CE.EVCE.2 (Educación en Valores Cívicos y Éticos).

Competencia Específica	Saberes básicos (Bloque B: Sociedades y Territorios)
CE.CS.4: Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea.	Bloque B.3: Alfabetización digital - Las costumbres, tradiciones y manifestaciones etnoculturales del entorno. Respeto por la diversidad cultural, los derechos humanos y la cohesión social. La cultura de paz y no violencia. Bloque B.4: Conciencia Ecosocial - Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia e interdependencia entre personas, sociedades y medio natural. - Desequilibrios territoriales.
CE.CS.2. Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para favorecer la capacidad para afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y del planeta.	Bloque B.4: Conciencia Ecosocial - Riesgos ambientales y el cambio climático. Introducción a las causas y consecuencias del cambio climático y los riesgos ambientales, y su impacto en los paisajes de la Tierra. Medidas de mitigación y adaptación. - La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por acción humana. Conservación y protección de la naturaleza. El maltrato animal y su prevención.
CE.CS.5. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos	Bloque B.3: Alfabetización digital Compromisos y normas para la vida en sociedad.

humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.	• La organización política y territorial de Aragón y rasgos básicos de España. • Organización y funcionamiento de la sociedad. Las principales instituciones y entidades del entorno local, regional y nacional y los servicios públicos que prestan. Estructura administrativa de Aragón y aspectos básicos de la España. Bloque B.4: Conciencia Ecosocial • Estilos de vida sostenible. El consumo responsable, el uso del agua y la energía, la movilidad sostenible y la gestión de los residuos. • Ciudadanía geográfica espacial.
--	--

Anexo 2: Tabla de objetivos y dinámicas en relación con la experiencia 1 “Súper Puntalilla”

EXPERIENCIA 1:	
OBJETIVOS	1.1 Objetivo general • Presentar una iniciativa coeducativa que se fundamente en las metodologías activas en edades tempranas. 1.2 Objetivos específicos • Plantear el diseño de una propuesta educativa con el fin de trabajar mediante las metodologías de la gamificación y el Aprendizaje Servicio la igualdad de Género. • Mostrar cómo se implementó este proyecto con el alumnado de Educación Infantil y Primaria. • Analizar los logros y las dificultades de la propuesta coeducativa. • Explorar futuras líneas de trabajo mediante esta

	experiencia.
DINÁMICAS	Educación Infantil ACTIVIDAD 1: ¿La cesta rosa o azul? ACTIVIDAD 2: Museo de las profesiones ACTIVIDAD 3: La peluca de Luca ACTIVIDAD 4: El dragón y su amiga ACTIVIDAD 5: Todos y todas somos iguales ACTIVIDAD 6: De igualdad a realidad ACTIVIDAD 7: El hado Allegro ACTIVIDAD 8: Nacemos y somos iguales 1º y 2º de Educación Primaria ACTIVIDAD 1: Dale la vuelta ACTIVIDAD 2: Aparezco en televisión ACTIVIDAD 3: Quiero ser... ACTIVIDAD 4: Con qué puedo jugar ACTIVIDAD 5: Mamá está triste ACTIVIDAD 6: Mi primer álbum ilustrado ACTIVIDAD 7: Estatuas femeninas ACTIVIDAD 8: Escuchar para crear

	3° y 4° de Educación Primaria ACTIVIDAD 1: La voz feminista ACTIVIDAD 2: Súmate a la base ACTIVIDAD 3: Laboratorio de cuentos ACTIVIDAD 4: El museo del cómic violeta ACTIVIDAD 5: ¿Puedo jugar? ACTIVIDAD 6: Memoriza, juega y crea ACTIVIDAD 7: Cuéntalo otra vez ACTIVIDAD 8: Un cuento feminista 5° y 6° de Educación Primaria ACTIVIDAD 1: Biblioteca humana ACTIVIDAD 2: Biblioteca virtual ACTIVIDAD 3: Somos lo que escuchamos ACTIVIDAD 4: Expresa libertad ACTIVIDAD 5: Ágora violeta ACTIVIDAD 6: Cámaras e igualdad ACTIVIDAD 7: La tienda de juguetes ACTIVIDAD 8: Se juega creando
--	--

Anexo 3: Tabla de objetivos y dinámicas en relación con la experiencia 2 “La dinamización del patio escolar”

EXPERIENCIA 2:	
OBJETIVOS	• Fomentar la participación activa de todos los niños/as durante el recreo, especialmente aquellos que suelen estar excluidos por diversos motivos: género, cultura o necesidades educativas. • Convertir el patio en un entorno donde predomine la inclusión y colaboración mediante propuestas de expresión artística. • Potenciar tanto la igualdad como la convivencia a través de juegos musicales que contribuyan a la interacción y respeto entre iguales. • Promover la expresión corporal y el sentido de pertenencia cultural empleando el recurso de la música.
DINÁMICAS	• ACTIVIDAD 1: Canto colectivo de diversas canciones del folclore tradicional español: La Tarara, Qué llueva, La mosca y la araña, En el fondo de la mar, ... • ACTIVIDAD 2: Trabajo y diferenciación de los parámetros del sonido mediante la expresión vocal de canciones tradicionales variando su intensidad, velocidad y altura • ACTIVIDAD 3: Interpretación vocal con percusión corporal como acompañamiento instrumental de canciones populares como En la calle 24, Arriba Carolina, Don Melitón, Arriba Carolina, Al juego de la oca, Toma tomate, Aram Sam Sam, Napoleón, Saga saga ... • ACTIVIDAD 4: Canciones - juego con movimientos asociados como: Quisiera ser tan alta, Allá en la Ha

	bana, Una dola, El Cocherito leré, La Chata Merengüela, Antón Pirulero, Miguel, A tapar la calle, Quisiera ser tan alta, El arca de Noé, El ratón y el gato, Pase Misí pase Misá, Yo tengo un castillo, Desde Córdoba a Sevilla, Ayer fui al pueblo...
--	---

Anexo 4: Tabla de objetivos y dinámicas en relación con la experiencia 3 “Gota a gota”

EXPERIENCIA 3: “GOTA A GOTA”	
OBJETIVOS	6.1. Objetivos generales • La movilización y actuación del alumnado como medio que posibilita modificar nuestro planeta mediante la metodología activa del APS. • Concienciar al alumnado sobre la importancia del agua como un recurso limitado y fomentar su uso y consumo responsable con el objetivo de conservarla. • Acercar al alumnado a otras realidades que presentan unas condiciones de vida diferentes como ocurre en la población de Bassari en Senegal. 6.2. Objetivos específicos • Fomentar el trabajo en equipo valorando las capacidades de cada miembro y reconociendo las aportaciones de cada uno de ellos. • Aprender a utilizar diversos instrumentos meteorológicos como la veleta, el termómetro y el indicador de agua para elaborar una predicción del tiempo. • Diseñar un diario de aprendizaje donde se recojan todos los datos climatológicos que se han obtenido. • Comprender el significado y la relevancia del agua a

	través de las sagradas escrituras. • Reflexionar sobre el papel del agua en el ámbito del deporte. • Reforzar el contenido en relación con la localización de las comunidades y provincias de España identificando el agua que se encuentra en la hidrosfera. • Practicar el cálculo mental, así como la resolución de problemas. • Diseñar una fábula relacionada con el tema del agua y que, a su vez, presente una moraleja. • Interpretar con la flauta una melodía que acompañe el cuento creado.
DINÁMICAS	• SESIÓN 1: La importancia del agua en el deporte • SESIÓN 2: Problemas matemáticos relacionados con agua. • SESIÓN 3: La creación de la estación meteorológica. • SESIÓN 4: La búsqueda de lugares de España por lo que va a pasar mi gota. • SESIÓN 5: La búsqueda del concepto del agua en el evangelio. • SESIÓN 6: La estructura de una fábula y el diálogo. • SESIÓN 7: La interpretación de la sinfonía del nuevo mundo. • SESIÓN 8: La redacción de la fábula. • SESIÓN 9: La redacción de la moraleja de la fábula. • SESIÓN 10: La búsqueda de ilustraciones inspiradas en la técnica de ilustradores de Walt Disney y creación de un pozo gigante con cartón. • SESIÓN 11: La digitalización de las ilustraciones.

Anexo 5: Tabla de objetivos y dinámicas en relación con la experiencia 4 “Cuidando nuestro barrio”

EXPERIENCIA 4: “CUIDAMOS DE NUESTRO BARRIO”	
OBJETIVOS	6.3. Objetivos generales • Desarrollar el compromiso cívico de los estudiantes mediante la mejora de su entorno. • Fomentar el conocimiento, cuidado y respeto tanto de los espacios público como del patrimonio. • Potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo, así como el desarrollo de la capacidad crítica en situaciones reales. 6.4. Objetivos específicos • Observar las condiciones del barrio e identificar las necesidades o problemas reales. • Reconocer y valorar el patrimonio e historia de los monumentos presentes en el barrio. • Diseñar propuestas para dar respuesta a las necesidades detectadas, desde una perspectiva holística. • Crear un espacio en el centro escolar que recoja los procedimientos realizados y los aprendizajes obtenidos. • Evaluar cualitativamente el impacto del proyecto a corto y medio plazo.
DINÁMICAS	• SESIÓN 1: Contextualización del barrio y su patrimonio. En esta sesión, el maestro les mostrará una presentación

	visualmente atractiva con datos curiosos sobre el barrio en el que se localiza su centro y finalmente les proporcionará con imágenes del estado de monumentos relevantes que se encuentran en el barrio y como estos han ido cambiando a lo largo de los años, contrastando el pasado con el presente. • SESIÓN 2: Indagación y debate sobre el barrio Para fomentar su pensamiento crítico, el alumnado deberá indagar, buscando información sobre la historia del barrio, sus monumentos más importantes. Para esto, podrá utilizar fuentes históricas. Tras haber recabado información sobre este, se llevará a cabo un debate por grupos debatiendo aquellas cuestiones sobre las que han investigado. • SESIÓN 3: Organización de equipos y planificación de la primera salida. Cada alumno será asignado con un rol y el maestro orientara a los alumnos para la primera salida, proporcionándoles con una autorización que deberán firmar sus padres o tutores a cargo, así como una ficha con los materiales que deben traer. Se les sugerirá como recomendación y para una mayor indagación, que pueden realizar entrevistas a aquellas personas que llevan más tiempo viviendo en el barrio, que probablemente sean las personas de mayor edad. • SESIÓN 4: Primera salida Se llevará a cabo la primera salida que tiene como objetivo principal que el alumnado profundice en su
--	--

	indagación, detectando aquellas necesidades a las que se debe poner solución con diversas propuestas para mejorar el barrio. • SESIÓN 5: Puesta en común y diseño de propuestas de mejora Tras haber realizado la primera salida, nos reuniremos todos en clase para escuchar todas aquellas propuestas con las que quieren intervenir nuestros alumnos y que materiales necesitarán para poder llevarla a cabo. Todo el mundo podrá participar en esta puesta en común, aportando ideas que sean de utilidad. Como se ha comentado anteriormente debido a que la metodología central en este proyecto es el APS, el maestro proporcionará a los alumnos con diversas propuestas de mejora. Entre ellas la plantación de plantas ornamentales en un sitio abandonado del barrio será considerada una de las más beneficiosas, convirtiendo el barrio en un espacio mucho más atractivo, fomentando el cuidado del entorno y creando un espacio verde para la comunidad. • SESIÓN 6: Planificación de la segunda salida Nuevamente, se volverá a repartir la ficha de autorización que deberá ser firmada por sus padres o tutores a cargo, así como una ficha con los materiales que deben traer. Asimismo, se les repetirá el propósito de esta salida para que no haya confusiones: poner en práctica aquellas propuestas de mejora para cuidar y mejorar nuestro barrio. • SESIÓN 7: Segunda salida
--	--

	Se llevará a cabo la segunda salida que como hemos nombrado anteriormente se realiza con el fin de que el alumnado tome acción y realice aquellos proyectos para cuidar el entorno del colegio tratando de poner fin o mejorar aquellas necesidades que identificaron en su primera salida. • SESIÓN 8: Creación del “Rincón del barrio” Debido a que en esta experiencia se implementa la metodología del ABP, el alumnado creará como producto final del proyecto un rincón que se localizará en el centro escolar que recogerá las acciones realizadas por nuestro alumnado. Se tratará de una especie de “casetilla”, donde nuestro alumnado elaborara distintos posters (entre otros recursos) que reflejaran todo el aprendizaje adquirido durante esta gran y tan enriquecedora propuesta. • SESIÓN 9: Evaluación cualitativa del proyecto y reflexión final del proyecto. Tras la finalización del producto final, pasadas unas semanas, los participantes del proyecto o vecinos del centro, podrán acudir al colegio, donde el alumnado les realizara un pequeño cuestionario para compartir que aspectos les han parecido positivos, cuales deberíamos modificar, con el fin de mejorar para futuras propuestas.
--	--

Anexo 6: Tabla que vincula la experiencia 4 “Cuidando nuestro barrio” con el currículo oficial.

Competencia específica	Criterio de evaluación	Saberes Básicos
CE.CS.1. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.	1.3. Valorar y proteger el patrimonio cultural material e inmaterial, considerándolo un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	B.2. Sociedades en el tiempo: – Ejemplos destacados del patrimonio natural y cultural de Aragón. Los espacios protegidos, culturales y naturales, parques culturales y elementos patrimoniales protegidos. Patrimonio material e inmaterial. Su uso, cuidado y conservación. Las lenguas propias de Aragón (aragonés y catalán). B.3. Alfabetización cívica: – Las costumbres, tradiciones y manifestaciones etnoculturales del entorno. Respeto por la diversidad cultural, los derechos humanos y la cohesión social. La cultura de paz y no violencia. – Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas de

		circulación, señales y marcas viales. Movilidad segura, saludable y sostenible como peatones y usuarios de los medios de locomoción. – Organización y funcionamiento de la sociedad. Las principales instituciones y entidades del entorno local, regional y nacional y los servicios públicos que prestan. Estructura administrativa de Aragón y aspectos básicos de la España.
CE.CS.2. Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, integrando los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para favorecer la capacidad para afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, cuidado y	2.1. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.	B.2. Sociedades en el tiempo: – Ejemplos destacados del patrimonio natural y cultural de Aragón. Los espacios protegidos, culturales y naturales, parques culturales y elementos patrimoniales protegidos. Patrimonio material e inmaterial. Su uso, cuidado y conservación. Las lenguas propias de Aragón (aragonés y catalán). B.3. Alfabetización cívica: – Seguridad vial. La ciudad

protección de las personas y del planeta.		como espacio de convivencia. Normas de circulación, señales y marcas viales. Movilidad segura, saludable y sostenible como peatones y usuarios de los medios de locomoción.
CE.CS.3. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos	3.1. Identificar hechos del entorno social y cultural y ordenarlos temporalmente empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión y utilizando representaciones gráficas adecuadas.	B.2. Sociedades en el tiempo: – El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología. Representación gráfica del tiempo (líneas del tiempo y ejes cronológicos). – Ubicación temporal de las grandes etapas históricas en ejes cronológicos. Características civilizaciones y sociedades representativas de las grandes etapas cronológicas, profundizando en las referentes a España y Aragón. – Introducción a las expresiones artísticas y culturales y su contextualización histórica, incluyendo una perspectiva de género. La función del

		arte y la cultura en el mundo a lo largo de las diferentes etapas históricas.
CE.CS.4. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de la integración europea.	4.1. Analizar la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y empatía el aporte de la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo.	B.3. Alfabetización cívica: – Las costumbres, tradiciones y manifestaciones etnoculturales del entorno. Respeto por la diversidad cultural, los derechos humanos y la cohesión social. La cultura de paz y no violencia. – Compromisos y normas para la vida en sociedad.

Anexo 7: Ficha que recibirán las familias para introducirles en el proyecto “Cuidando nuestro barrio”

Zaragoza, Colegio El Pilar Maristas

13/05/25

FICHA INFORMATIVA ***“Cuidando nuestro barrio”***

El alumnado de 4ºB de Educación Primaria llevará a cabo una propuesta de Aprendizaje-Servicio (ApS) y Place-Based Education (PBE), en la que desarrollarán un proyecto educativo fuera del aula relacionado con el conocimiento de la historia del barrio y mejora del entorno local.

PRIMERA SALIDA:

- Fecha de la salida: 20/05/2025
- Horario estimado: De 9:00h - 11:00h
- Lugar de la actividad: Actur
- Profesorado responsable: María Montori Tejedor
- Teléfono de contacto del centro: 976345987

SEGUNDA SALIDA:

- Fecha de la salida: 26/05/2025
- Horario estimado: De 9:00h - 11:00h
- Lugar de la actividad: Actur
- Profesorado responsable: María Montori Tejedor
- Teléfono de contacto del centro: 976345987

El objetivo de esta experiencia es fomentar la participación activa del alumnado en el barrio, trabajando contenidos relacionados con el patrimonio y el desarrollo de una intervención con valor educativo y social.

Anexo 8: Autorización primera salida

Zaragoza, Colegio El Pilar Maristas

13/05/25

Yo, D./Dña. _____ padre/madre/tutor/a legal del
alumno _____, **AUTORIZO** su participación en
la primera salida en relación con el Proyecto de Aprendizaje Servicio.

Reconozco que he sido informado/a del propósito de esta experiencia y
organización de la salida el día 20/05/2025.

Firma: _____

Fecha: : _____

Anexo 9: Autorización segunda salida

Zaragoza, Colegio El Pilar Maristas
17/05/2025

Yo, D./Dña. _____ padre/madre/tutor/a legal del alumno
_____, AUTORIZO su participación en la segunda
salida en relación con el Proyecto de Aprendizaje Servicio.

Reconozco que he sido informado/a del propósito de esta
experiencia y organizacion de la salida el día 26/05/2025.

Firma: _____ Fecha: _____

