

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA CIUDAD: UN ITINERARIO DIDÁCTICO PARA TRABAJAR LAS DESIGUALDADES SOCIO-ESPACIALES URBANAS

Juan Samuel García-Hernández

Universidad de La Laguna
jgarciah@ull.edu.es

Recibido: 14/09/2019; Devuelto para revisión: 21/10/2019; Aceptado: 24/10/2019

El Aprendizaje-Servicio en la ciudad: un itinerario didáctico para trabajar las desigualdades socioespaciales urbanas (Resumen)

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

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

Service-Learning in the city: a didactic itinerary to work on urban socio-spatial inequalities (Abstract)

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

Key words: didactic of geography; educational projects, learning by discovery, Santa Cruz de Tenerife.

En el contexto de la didáctica actual de las ciencias sociales, la ciudad debe ocupar un papel destacado como espacio que permita el desarrollo satisfactorio del proceso de enseñanza/aprendizaje. La complejidad de lo urbano, su diversidad morfológica, social y cultural y su condición de producto de la acción humana a lo largo de tiempo¹, sitúa a la ciudad como un ámbito en el que resulta factible la obtención de múltiples conocimientos y adquisición de las competencias clave, así como la puesta en práctica de diversidad de estrategias didácticas². La incorporación de la urbe como un espacio propicio para el aprendizaje en cualquier nivel educativo parece una cuestión de consenso, más aún cuando se admite que su comprensión es un paso previo imprescindible para desarrollar comportamientos y actitudes responsables hacia ella³.

Uno de los procedimientos más adecuados para acercar los contenidos urbanos a la educación es el Aprendizaje-Servicio (ApS), un método de enseñanza cuyo impulso se produce a finales de la década de 1970 en Estados Unidos, se introduce a partir de 1990 en América Latina y es ya en el siglo XXI cuando empieza a desarrollarse en España⁴. El ApS intenta mejorar los aprendizajes y, al mismo tiempo, hacer que el alumnado participe o intervenga de alguna manera en su entorno cercano⁵. Se trata de un término que no pertenece a ninguna disciplina en particular y que puede ser utilizado en diferentes contextos educativos, si bien es en el marco de las pedagogías críticas donde encuentra un mayor acomodo como una estrategia apropiada para reforzar valores como la justicia o la equidad⁶. Persigue, pues, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo y, además, fortalecer la responsabilidad cívica, el compromiso social y la sensibilidad ante las necesidades del entorno⁷. Los principios declarados en el currículum de la materia Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) apuntan en esa línea, al señalar que la disciplina es un pilar fundamental del proceso de socialización del alumnado, al enfrentarle a la identificación, comprensión, análisis, valoración y crítica de los hechos y procesos geográficos e históricos en sus contextos, desde el ámbito más inmediato y local, al más global y general⁸.

En ese nivel educativo, la aproximación a la localidad en la que se desenvuelve la existencia cotidiana del alumnado resulta pertinente. Converge con la lógica secuencial que destaca el interés en las fases educativas iniciales de los espacios más

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

2 Fernández y Tatjer, 2005; Santolaria, 2014.

3 Pérez y Rodríguez, 2006.

4 González-Aldea y Marta-Lazo, 2015.

5 Mendía, 2016; Gelmon, Holland y Spring, 2018.

6 Butin, 2008; Deeley, 2016.

7 Puig et al., 2007.

8 Decreto 86/2016, de 4 de julio: p. 1.

cercanos —la casa, el colegio, la calle, el barrio—⁹, mientras que, la atención a escalas cuyo reconocimiento no se produce de modo tan directo, como la ciudad, la región o el contexto global, es factible en niveles superiores. Sin lugar a dudas, la ciudad constituye uno de los lugares más pertinentes para el desarrollo de un proyecto de ApS. Es un espacio de intercambio, relaciones, diversidad y multiculturalidad, pero también es en ella donde se margina y aparecen conflictos y exclusiones¹⁰. La ciudad se convierte así en un agente educativo de primer orden pues, a partir de este tipo de proyectos, no solo el alumnado es el beneficiado. Se produce una modificación de los roles y las relaciones pedagógicas, al ejercer su influencia tanto sobre el educando como sobre el educador y el tejido asociativo de su entorno¹¹. De ese modo, la integración de aprendizaje y servicio añade valor a ambos procesos, movilizándolos en una experiencia compleja con un innegable valor educativo¹².

El trabajo de campo es un apartado esencial en buena parte de los proyectos de ApS realizados desde la geografía. Para algunos autores¹³, el contacto directo con la realidad es elemental en la educación geográfica y sostienen que acudir a él es una vía para verificar algunas de las problemáticas que nos afectan. En la presente propuesta se utiliza, en concreto, un itinerario didáctico porque constituye una modalidad apta para aproximarse al análisis espacial de los fenómenos urbanos. El itinerario se distingue por tratarse de un recorrido o camino a seguir con diferentes puntos de parada o de interés en determinados elementos de valor patrimonial o cultural¹⁴. En esta aportación se retoman parte de los elementos de base de esa definición. No obstante, la finalidad de este itinerario lleva a sustituir la atención habitual a la dimensión patrimonial por aspectos y procesos sociales que tienen lugar en el espacio geográfico y que también se pueden trabajar a partir de este recurso. Se considera que el desarrollo de un recorrido urbano aplicando métodos activos de aprendizaje resulta apropiado en el marco de un proyecto de ApS, pues permite implicar al alumnado en un proceso de investigación adaptado a su edad, que deriva en la producción de conocimientos originales.

El propósito central de esta aportación es el diseño de un proyecto de ApS que permita al alumnado de Geografía e Historia de 3º de la ESO identificar, comprender y analizar las desigualdades socioespaciales de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife, así como elaborar propuestas para la mejora de la periferia urbana, acordes con sus edades y nivel educativo y de fácil implementación. Los resultados obtenidos se presentarán y compartirán, como parte de la actividad, con una plataforma ciudadana. Se pretende, de este modo, ir un paso más allá de las acciones educativas habituales y despertar en el alumnado el espíritu crítico con una propuesta que integre la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y la colaboración con la comuni-

9 Fernández, 2016.

10 Marcuse, 1993; Soja, 2010.

11 Puig et al., 2007.

12 Honnet y Poulsen, 1989.

13 Pérez y Rodríguez, 2006; Sousa, García y Souto, 2016.

14 Insa, 2002, p. 89.

dad local¹⁵. Para ello, se planifica una acción con una serie de fases, adecuadas a los contenidos curriculares, que se orientan a proponer acciones sencillas que podrían contribuir a la superación de problemáticas específicas de la comunidad en la que se inscribe.

Una particularidad de esta propuesta es la realización de un recorrido a pie para abordar una problemática de índole social, a diferencia del objetivo habitual de este tipo de actividades fuera del aula dirigido a la identificación de elementos que por su valor patrimonial o paisajístico son un emblema del lugar que se visita. La estrategia didáctica que se aplica en el itinerario y en el conjunto del proyecto otorga al alumnado, siempre bajo el asesoramiento o supervisión del educador, cierta autonomía en la construcción del conocimiento. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es la primera que hace hincapié en la necesidad de un cambio metodológico que sitúe al alumnado como un elemento activo en el proceso de aprendizaje¹⁶. El documento señala que las transformaciones acaecidas en el marco de la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías propician que las formas de aprender, comunicarse, abordar una tarea o mantener activa la atención, difieran con respecto a las generaciones anteriores y, ante esos cambios, la educación no puede permanecer inmutable. Asimismo, la estrecha vinculación de esta propuesta didáctica con las competencias clave que debe adquirir el alumnado a lo largo de su escolarización, justifica que su empleo se pueda convertir en una práctica didáctica habitual en los centros educativos.

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

Una de las ventajas de fundamentar la didáctica de la geografía en la realidad más próxima, es la posibilidad de acercar directamente al alumnado a las problemáticas y desafíos de su ciudad: sociales, paisajísticas, medioambientales, etc. Ello constituye una buena opción para formar a ciudadanos conscientes de la realidad de su entorno inmediato y para el desarrollo de su autonomía y espíritu crítico. El preámbulo 1 de la LOMCE señala que el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio¹⁷. Para avanzar en esa dirección el desarrollo de proyectos de ApS ofrece la oportunidad de reflexionar e implicarse con la mejora del contexto y ser sensible a los problemas que nos rodean, muchos de ellos con una clara dimensión territorial¹⁸.

Los principios declarados en el apartado de intenciones educativas del currículo de Geografía e Historia de la ESO indican textualmente que la formación de una ciudadanía igualitaria, activa, tolerante y crítica debe ser el eje vertebrador

15 Puig et al., 2007; Deeley, 2016.

16 Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, p. 5.

17 Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, p. 3.

18 Mendiá, 2016.

de la materia, puesto que ello implica comprender la realidad social en la que se vive como sujetos activos, aprender a afrontar los conflictos desde un paradigma dialógico y a ejercer los derechos y deberes ciudadanos desde una actitud solidaria y responsable¹⁹. En geografía, es habitual que el ApS se inicie con la identificación en el espacio de una determinada situación o de un problema, continúe con la implicación del alumnado en un proyecto educativo con finalidad social y desemboque en un compromiso activo de carácter más permanente con su mejora o resolución. Este tipo de acciones se inserta en el marco de las pedagogías de la experiencia mediante prácticas educativas que hacen posible la relación directa de los jóvenes con la realidad que estudian dando lugar a procesos genuinos de aprendizaje²⁰.

Por tanto, se considera que la adquisición de aprendizajes y competencias que favorezcan una percepción crítica del mundo, mediante el despliegue de metodologías didácticas renovadas, es el camino a seguir para conseguir un aprendizaje que despierte el interés y la curiosidad del alumnado. En esa dirección, se señalan las posibilidades que tiene para la educación geográfica *problematizar* la realidad, esto es, identificar un problema en el territorio y diseñar situaciones de aprendizaje para que aborden su espacialidad, explicación y comprensión²¹. El proyecto que se presenta tiene esa intencionalidad. Se tratará de superar la visión tradicional de la salida de campo como una actividad que se limita a la identificación y descripción de una serie de elementos que conforman el espacio geográfico y propiciar un aprendizaje más complejo, que permita al alumnado identificar problemas y aportar ideas que ayuden a solucionarlos. Ello implicaría, siguiendo la categorización de los aprendizajes de la versión revisada de la Taxonomía de Bloom²², superar los niveles de complejidad bajos —observar, recordar, describir— por medio de actividades que requieran acciones cognitivas de mayor complejidad —aplicar, analizar, evaluar, proponer—.

Método y procedimiento

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

La mayoría de los aportes teóricos consultados examinan el auge del ApS en la educación actual, el papel de la salida de campo en la didáctica de la geografía y la relevancia de tratar en clase los aspectos sociales vinculados a la urbe. La reflexión sobre estos trabajos ha permitido elaborar un proyecto que posibilita al alumnado comprender mejor el funcionamiento de su ciudad. Estas lecturas se completaron

19 Decreto 86/2016 de 4 de julio, p. 5.

20 Puig et al., 2007; Deeley, 2016.

21 Buitrago, 2005.

22 Anderson y Krathwohl, 2001.

con la revisión de varios documentos legislativos²³ para realizar una propuesta que se ajusta a las recomendaciones y disposiciones de la legislación vigente.

Por su parte, el análisis socioespacial tiene por objeto la elección de los lugares de trabajo y las personas que participan en el proyecto. El reconocimiento previo del espacio se efectuó por varias vías: en primer lugar se llevó a cabo un trabajo de campo que permitió seleccionar los sectores urbanos que resultaran adecuados para la identificación y comprensión de los desequilibrios de la ciudad, y que fuera adecuado a las características del alumnado de la ESO. En este punto, resulta oportuno indicar que la colaboración durante los últimos cursos académicos con la docente responsable de una asignatura de 3º curso del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio de la ULL, en la que se desarrolla una actividad similar con el alumnado, ha aportado una experiencia de máxima utilidad para establecer algunos de los puntos clave del recorrido. Asimismo, algunas aplicaciones de las nuevas tecnologías, como Google Earth y Google Map, han sido de mucha utilidad para precisar cuestiones de índole territorial (red viaria, pendiente, calcular distancias...). Su manejo resultó esencial en la fase de planificación del recorrido. Por último, para la elección de las personas que participan en el proyecto ha sido fundamental el haber colaborado desde 2016 con la Plataforma *Sumando Construimos*, un colectivo integrado por actores sociales del distrito Ofra-Costa Sur de Santa Cruz de Tenerife. La presencia en este foro permite conocer de cerca el movimiento ciudadano y obtener información acerca de las necesidades y reivindicaciones de un sector urbano en el que se aglutina una parte importante de los barrios vulnerables de la ciudad.

Resultados. Nos movemos para mejorar nuestra ciudad

El título elegido para el proyecto «Nos movemos para mejorar nuestra ciudad» intenta transmitir el carácter dinámico de la propuesta. Su aplicación se realiza mediante un recorrido por la ciudad en el que el alumnado mediante la observación primero y el análisis, el debate y la reflexión sobre la experiencia²⁴ después, puede aportar ideas sobre el entorno urbano de interés para la comunidad. El proyecto, además de integrarse en el currículum académico, debe contar con la colaboración de la institución educativa²⁵ y el apoyo de la comunidad.

La propuesta se desarrolla en cuatro apartados de acuerdo al siguiente orden: en primer lugar se plantea la relevancia social e interés didáctico de examinar las desigualdades socioespaciales urbanas, a continuación se especifican los objetivos,

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

24 Puig et al., 2007; Gelmon et al., 2018.

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

después se expone la justificación curricular y, por último, la organización del proyecto en distintas fases.

Las desigualdades socioespaciales urbanas en la clase de Geografía

El estudio de la ciudad implica no sólo el análisis de la estructura y la función urbanas. Su valor educativo se sustenta también en la identificación y comprensión de los procesos de segregación socioespacial y de la vulnerabilidad e indefensión de determinados barrios. Acercar esa perspectiva de la ciudad al alumnado es promover, entre las nuevas generaciones, actitudes de responsabilidad y compromiso que sienten las bases para su transformación. Un buen punto de partida para introducir en las aulas estas cuestiones es la reflexión sobre los contrastes morfológicos y sociales existentes en la ciudad. Los vínculos entre la forma espacial y la realidad social han suscitado el interés de los geógrafos desde hace varias décadas y han sido objeto de algunas de las aportaciones más relevantes de la geografía a la teoría urbana²⁶.

Los desequilibrios intraurbanos se deben abordar atendiendo a la capacidad de los grupos de poder —propietarios, grupos financieros e inmobiliarios, gobierno urbano— para moldear el espacio de acuerdo con sus intereses. La puesta en valor de determinados lugares es paralela al deterioro de otros ámbitos cuya desventaja obedece al dominio ejercido por las clases dominantes sobre los colectivos desfavorecidos²⁷. El análisis de las transformaciones experimentadas en las últimas décadas por las grandes ciudades europeas y por otras muchas de tamaño medio corrobora la agudización de la fragmentación urbana²⁸. Cuando la desigualdad de clase se acompaña de localizaciones diferentes de los grupos sociales se produce la segregación socioespacial, que lleva a los colectivos vulnerables a ocupar ámbitos de la ciudad devaluados y con deficientes condiciones de habitabilidad. El proyecto de una ciudad igualitaria se estaría reemplazando por el inmobiliario que incorpora como objetivo central la búsqueda del máximo beneficio²⁹.

Si la producción de ciudad obedece en exclusiva a los designios del mercado una parte importante de los residentes se sitúa en una posición de vulnerabilidad social. El auge de esta noción se produce al reconocer el carácter multidimensional de las situaciones de desventaja, que aparecen ligadas a la superposición de una serie de procesos de multidegradación que hacen que determinados ámbitos se sitúen por debajo de las dinámicas de crecimiento y bienestar de su entorno³⁰. Para acercar al alumnado a estas cuestiones resultan apropiados los planteamientos que aluden al carácter multidimensional de la vulnerabilidad social y que tratan las desigualdades urbanas no solamente en términos socioeconómicos sino también de infraestructura disponible, calidad de la vivienda, cantidad y calidad de los espacios públicos, etc. El interés de esta perspectiva se fundamenta en que el alumnado

26 Harvey, 1977; Santos, 2000.

27 Smith, 2010.

28 Theodore, Peck y Brenner, 2009; Gómez y Álvarez, 2013.

29 Alguacil, Camacho y Hernández, 2014.

30 Musterd y Ostendorf, 2013.

puede identificar y conocer los citados aspectos a partir de la observación directa, mientras que trabajar con información cuantitativa o documentación escrita a esa escala de detalle, además de resultar menos atrayente, es complicado por la escasez de fuentes de información.

Finalmente, es oportuno aludir al particular interés de introducir estas cuestiones en las aulas canarias, pues el 40,2% de la población del archipiélago está en riesgo de exclusión social en el año 2017, el segundo valor más elevado de las regiones españolas y 13,3 puntos porcentuales por encima de la media nacional³¹. Por tanto, la incorporación como un espacio de aprendizaje geográfico de la ciudad en la que reside el alumnado, mediante un enfoque que tenga presente los estrechos vínculos de la forma urbana con la cuestión social, parece un punto de partida apropiado para descubrir la incidencia de las desigualdades socioespaciales en las urbes actuales. Además, hacerlo a partir de un proyecto de ApS implica un esfuerzo por realizar alguna contribución a la mejora de la realidad acorde con el nivel educativo para el que se diseña la actividad. Se busca, de este modo, contribuir a la formación de ciudadanos con espíritu crítico y con preocupación por el bienestar colectivo³².

Objetivos

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

Explicar el proceso de urbanización de Santa Cruz de Tenerife, valorando los factores geográficos e históricos que han intervenido en el crecimiento de la ciudad.

Comprender el carácter multidimensional de la segregación socioespacial y la vulnerabilidad urbana a partir de la identificación in situ de aquellos aspectos que inciden en las desiguales condiciones de vida de los barrios (accesibilidad, infraestructuras, equipamientos, espacios públicos, viviendas, etc.).

Valorar la ciudad como el producto de decisiones de los diferentes agentes y actores urbanos —administración, empresas, etc.— y justificar el papel que los residentes deben asumir a través de la participación o la reivindicación de sus derechos ciudadanos.

Proponer medidas para la mejora de las condiciones de vida de la periferia urbana en función de las necesidades detectadas.

El desarrollo de un proyecto sobre los citados aspectos permitirá conocer algunas de las claves explicativas de la evolución de los espacios urbanos, a la vez que comprender su realidad actual y reflexionar sobre posibles acciones dirigidas a su mejora. La asignación a los jóvenes y adolescentes de tareas vinculadas al lugar en el que desarrollan su vida contribuye a que estos maduren y se sientan parte de la comunidad, al tiempo que puede constituir un punto de inflexión para una mayor implicación³³.

31 Informe Arope, 2018.

32 Butin, 2008.

33 Oliva et al., 2011.

Justificación curricular

El proyecto se relaciona con el criterio de evaluación nº 12 del bloque de aprendizaje *El espacio humanizado* de la materia Geografía e Historia de 3º de la ESO. Dicho criterio presenta algunas carencias que se tratan de subsanar proponiendo algunas modificaciones (cuadro 1).

Para abordar esta parte del currículum se señala que se debe recurrir a información de naturaleza textual, gráfica y cartográfica y no se alude al interés del conocimiento de la ciudad mediante el contacto con la realidad. No se trata de restar valor a las fuentes indicadas en el criterio, pues la mayoría de ellas se manejan en esta propuesta, sino de reconocer que la observación in situ introduce extraordinarias posibilidades para comprender mejor la complejidad del hecho urbano.

Bloque de aprendizaje	El espacio humanizado
Criterio de evaluación	Identificar las características del espacio urbano y sus formas de ocupación, los diferentes tipos de ciudad según su morfología, función y <i>su realidad social</i> y explicar el creciente proceso de urbanización en el mundo, Europa y España a partir <i>de la observación directa</i> y el análisis y comentario de diversas fuentes (cartográficas, imágenes, gráficos...), así como reconocer el papel de las grandes ciudades <i>y las de tamaño medio</i> como dinamizadoras de la economía de sus regiones, valorando los aspectos positivos y negativos que estos espacios generan para sus habitantes y su entorno.
Competencias clave	CL, CMCT, CD, AA, CSC

Cuadro 1. Propuesta de reestructuración del criterio de evaluación

Fuente: Decreto 86/2016 de 4 de julio (BOC nº 136, de 15 de julio).

*En cursiva aparecen los añadidos que complementan al criterio.

El acercamiento del alumnado a los espacios en los que se desenvuelve su vida cotidiana es una experiencia enriquecedora que contribuye a su formación. Asimismo, el criterio resalta la importancia de abordar las grandes áreas metropolitanas y no la de las ciudades medias, más próximas al alumnado en el caso canario. La orden ECD/65/2015 de 21 de enero subraya el interés de contextualizar el aprendizaje a partir de proyectos, estudios de casos o aprendizaje basado en problemas para favorecer la participación activa, la experimentación y el desarrollo de las competencias, contribuyendo a la construcción de aprendizajes más transferibles y duraderos.

Por último, el criterio muestra especial atención por la morfología y función urbanas y no contempla los aspectos sociales. En tal sentido, es llamativa la ausencia de la competencia social y cívica teniendo a la ciudad, el espacio por excelencia de la vida cotidiana del alumnado, como núcleo de atención. El Decreto 86/2016 de 4 de julio indica que la enseñanza de la geografía debe estar al servicio del compromiso social e incitar a la reflexión, con el objetivo último de que el alumnado valore las distintas perspectivas de una misma situación y construya su posición personal ante la realidad. Para avanzar en esa dirección resultaría fundamental trabajar los temas urbanos tratando de favorecer la interpretación y comprensión de los proble-

mas sociales y fomentando la elaboración de respuestas y la toma de decisiones para resolver conflictos por parte del alumnado. La realización de este tipo de actividades en el entorno propio de vida ayudaría a esa implicación cívica y social.

Se sostiene, por tanto, que el modo de presentar los contenidos vinculados a la ciudad debe favorecer un aprendizaje comprensivo de la cuestión urbana y estimular su análisis ético y crítico. Hacer esto implicaría que el conocimiento producido tiene valor más allá del meramente curricular, al interpretar la información a partir de sus vínculos con la experiencia. Un aprendizaje gana en autenticidad cuando tiene conexión con el contexto social en el que el alumnado desarrolla su vida³⁴. Para lograr avances en esa dirección parece pertinente añadir al manejo de las fuentes indicadas en el criterio, el contacto directo con la realidad urbana, superando el análisis exclusivo de la ciudad en términos de morfología y estructura urbanas y poniendo el énfasis en la comprensión de los vínculos que tales aspectos mantienen con la realidad social.

Organización del proyecto

A continuación se plantea el proyecto. Se comienza con la presentación del supuesto y se continúa con el apartado en el que se detallan cada una de sus fases. El supuesto aporta sentido a los aprendizajes, refuerza la motivación y pone de relieve la utilidad del proceso y de sus resultados. Está contextualizado en su propia ciudad por lo que las intervenciones que se planteen deben ser realistas, es decir, con posibilidades reales de implementación en la práctica. El supuesto con el que se inicia el proyecto de ApS es el siguiente:

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

El desarrollo de un proyecto de ApS es una labor compleja. En ella se requiere la participación activa de profesorado, alumnado, comunidad educativa y entidades colaboradoras. Contar con la contribución de todos estos actores es un requisito indispensable para que el resultado sea exitoso. La primera fase es su preparación y planificación por parte del profesorado que supone, entre otros aspectos, seleccionar los barrios objeto de estudio, elaborar las fichas para la recogida de datos y establecer el contacto con las organizaciones vecinales o plataformas ciudadanas. Las siguientes fases se corresponden con el desarrollo del proyecto. Su inserción curricular exige su ubicación en un momento concreto del curso y un número de sesiones limitado. En este caso, su puesta en marcha se produce en el tercer trimestre y se dedican a ello dos sesiones de trabajo previo en el aula, una jornada completa para realizar el trabajo de campo y cuatro sesiones más, dos para el análisis de la

34 Newmann y Wehlage, 1996.

información, una para su puesta en común y otra para la presentación de resultados a la comunidad.

Fase I. Trabajo del Docente.

En una propuesta dedicada a las desigualdades urbanas el profesorado debe seleccionar aquellos espacios que resulten idóneos para su identificación y comprensión. Además, la realización en el medio urbano de un itinerario didáctico requiere tener en consideración algunas recomendaciones para su desarrollo con un grupo de jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. Los criterios que se han tenido presentes para la selección de las paradas han sido: evitar que su número sea demasiado elevado, intentar que la distancia entre ellas no resulte excesiva, buscar lugares que no sean demasiado ruidosos e identificar aquellos puntos de interés de acuerdo al objeto de estudio (figura 1).

La posibilidad de obtener una visión de conjunto explica que la jornada se inicie en Cuchillitos de Tristán, un parque urbano situado en un lugar óptimo para visualizar el sector de residencia de parte de la población socialmente vulnerable de la ciudad y también en un plano más alejado es posible observar el centro urbano. Se trata, por tanto, de un lugar idóneo para hacer algunas consideraciones iniciales que den pie al posterior trabajo de campo.



Figura 1. Localización de los puntos de parada del itinerario.

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

La segunda parada es en García Escámez, un barrio que se edifica en la década de 1940 y que constituye el primer ejemplo de vivienda social de la ciudad. Se elección se produce al considerar que la distancia a pie entre este barrio y otros del centro urbano no es demasiado significativa y constituye una buena opción para visualizar los contrastes socioespaciales en una sola jornada y sin necesidad de transporte motorizado³⁵. La tercera parada se efectúa en Tome Cano, un área residencial con edificación en altura de las décadas de 1970 y 1980 para clases medias y altas. En este sector el alumnado podrá observar una mejor calidad del espacio construido y mayor vitalidad urbana visible en el estado de los espacios públicos, la presencia de equipamientos de rango municipal e insular, buenas infraestructuras, adecuadas condiciones de accesibilidad, etc. Se pretende mediante la comparación determinar las diferencias entre áreas física y socialmente distintas (figura 2) y descubrir los elementos que desvelan tales contrastes.



Figura 2. Espacios representativos de García Escámez (Izquierda) y Tome Cano (Derecha).

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta y última parada se efectuará en la plaza del Corte Inglés que aporta una visión del área de nueva centralidad de la ciudad y constituye un lugar apropiado para el cierre de la jornada y la reflexión sobre su contenido. Se inscribe en un sector urbano que a buen seguro resulte más familiar a la mayor parte del alumnado de Santa Cruz, pues en investigaciones previas se ha constatado que las grandes

³⁵ García Escámez sería el primer ejemplo de un modo de producir ciudad que se consolida con la construcción, entre otras, de las barriadas de Santa Clara o Juan XXIII, a finales de la década de 1950, o Añaza, en la década de 1980, cada vez más distantes del centro urbano y con peores condiciones de accesibilidad, infraestructuras y servicios disponibles.

superficies comerciales de la zona son el lugar preferido por los jóvenes para pasar su tiempo de ocio³⁶. Más allá del interés particular que para el caso de Santa Cruz tienen las paradas seleccionadas, lo que aquí se pretende plantear es un modo de proceder para facilitar al alumnado la comprensión de la desigualdad urbana a través de la experiencia directa de cómo esta se manifiesta en su ciudad. Es interesante que el punto de partida sea un lugar que funcione como mirador, desde donde sea factible realizar algunas consideraciones iniciales; a continuación, la selección de dos barrios con contrastes socioespaciales y que no estén demasiado distantes entre sí; y, finalmente, cerrar la jornada en un lugar conocido por los adolescentes y que les resulte representativo por razones de ocio. Por tanto, las posibilidades de adaptación de la propuesta a cualquier otra ciudad son amplias y los beneficios de aprender a partir de la propia experiencia y del contacto directo con el lugar resultan indudables³⁷.

Otro aspecto importante de la labor del docente es la elaboración de las fichas que cada equipo debe emplear durante su trabajo de campo para recopilar información sobre la temática que corresponda. Las fichas contienen los aspectos que deben guiar la observación, a partir de preguntas a las que deben ir dando respuesta (Cuadro 2). Las preguntas que se plantean en las fichas son claras y directas, evitando términos o expresiones desconocidas o de difícil interpretación para el alumnado de 3º de la ESO y tratando de facilitar a los grupos de trabajo el reconocimiento de las carencias que el barrio registra en relación a la materia que les ha tocado explorar³⁸.

Por último, la coordinación con las entidades sociales es un elemento esencial del proyecto de ApS que facilita la puesta en común, el diálogo y el debate con personas con unas inquietudes que pueden ser diferentes a las que encuentran en sus círculos habituales³⁹. La apertura de la institución educativa a su entorno es enriquecedora para el alumnado y contribuye al ideal de la *ciudad educadora* que otorga posibilidades de acción formativa al tejido ciudadano⁴⁰. La elección de la Plataforma *Sumando Construimos* se sustenta en varias razones: primero, porque sus principios declarados se basan en una transformación de la comunidad mediante la participación activa de la población en los procesos que se generen; segundo, porque su área de actuación es el sector del itinerario en el que se identifican las principales dificultades para el bienestar colectivo; y tercero, por su trayectoria en la puesta en marcha de talleres educativos como las jornadas que, con carácter anual, desarro-

36 Díaz-Rodríguez et al., 2015.

37 Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Newmann y Wehlage, 1996.

38 El grupo de infraestructuras deberá identificar el estado de las calles, aceras, alumbrado público, paradas de autobuses, etc; los de parques y jardines deberán valorar la cantidad y calidad de dotaciones y el grado de conservación y limpieza; los de viviendas identificar el tipo de viviendas, sus características y estado de conservación, su accesibilidad para personas con movilidad reducida, etc.; y los de actividades económicas averiguar si el barrio dispone de comercios y servicios (supermercados, restaurantes, farmacias, estancos, tiendas de ropa, etc.).

39 Martín, 2016.

40 Puig et al., 2007.

llan en colegios del distrito para potenciar las relaciones intergeneracionales y la educación cívica.

Fase II. Trabajo de aula previo a la salida.

Se dedican a ello dos sesiones. En la primera se presenta el proyecto, se forman los grupos de trabajo y se distribuyen los temas por sorteo. En la segunda se reparten y explican las fichas de campo y se diseña la ruta con la participación directa de los grupos que, mediante la herramienta Google Maps, deberán plantear la alternativa más adecuada para desplazarse entre cada punto de parada (figura 3). Dicha aplicación permite la elaboración de rutas de forma rápida y sencilla y facilita el tránsito posterior de forma cómoda y bien orientada. Esa labor debe ser supervisada por el docente que comprobará la viabilidad de los recorridos. Una vez que los distintos grupos tengan su ruta elaborada, se seleccionará la más adecuada.

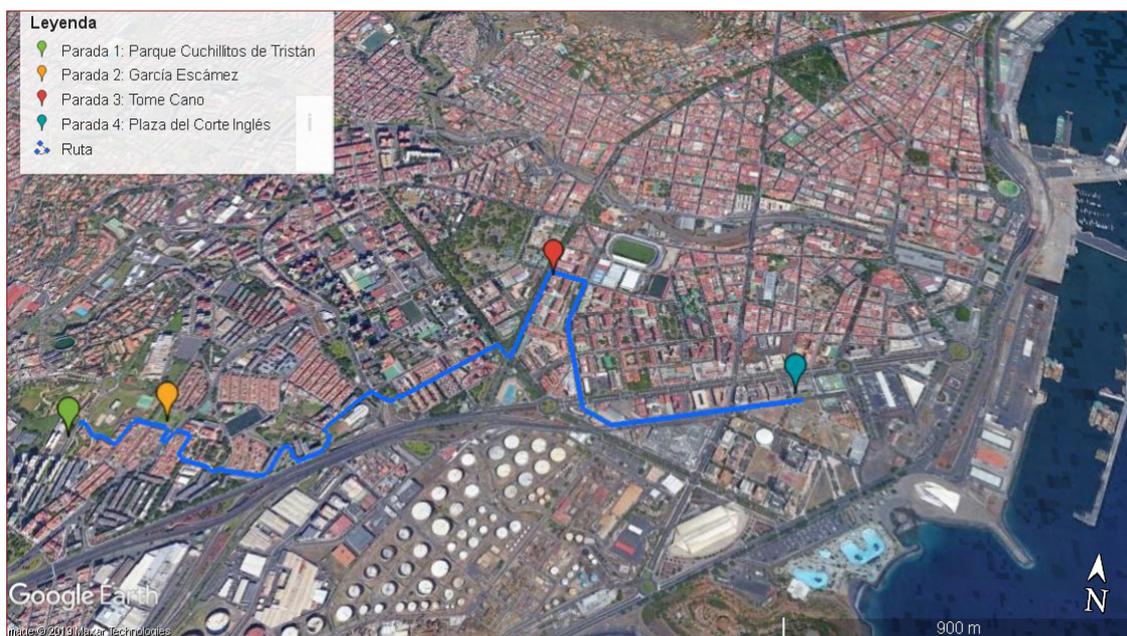


Figura 3. Opción de recorrido del itinerario didáctico en Santa Cruz de Tenerife.

Fuente: Google Earth. Elaboración propia.

Fase III. Itinerario urbano. Recogida de información

La planificación temporal del itinerario se corresponde con la duración de una jornada lectiva (cuadro 2).

El tiempo se distribuye en el desplazamiento de ida y vuelta al centro educativo (treinta minutos en cada caso); otros treinta minutos para el inicio y el cierre de la actividad; sesenta minutos de trabajo de los grupos en cada barrio; y desplazamiento entre los puntos de interés que requiere un tiempo variable en función de la distancia entre ellos y de las necesidades de parar y descansar (dos recorridos de treinta minutos y uno de sesenta minutos con descanso para desayunar).

En la primera parada —Cuchillitos de Tristán— se utilizará la rutina de pensamiento *veo-pienso-me pregunto* que servirá para contextualizar el espacio a recorrer

e identificar los conocimientos previos del alumnado. Se comentarán las diferencias morfológicas existentes entre las diferentes áreas, los vínculos entre la forma espacial y la realidad social y se tratarán de identificar algunos de los factores geográficos que explican el crecimiento y la configuración actual de la ciudad. A su vez, se dejan abiertos interrogantes que el alumnado tratará de resolver a lo largo del trabajo. Se da pie a una enseñanza por descubrimiento que persigue la obtención de conocimientos originales y la resolución de problemas o incógnitas por su propia cuenta, en lugar de proporcionar una información previamente elaborada⁴¹.

Tiempo de ejecución	Lugar/Actividad
8.00-8.30	Desplazamiento a Cuchillitos de Tristán en autobús.
8.30-9.00	Cuchillitos de Tristán. Rutina de pensamiento <i>veo-pienso-me pregunto</i> .
9.00-9.30	Desplazamiento Cuchillitos-García Escámez.
9.30-10.30	García Escámez. Recopilación de información por parte del alumnado.
10.30-11.30	Desplazamiento García Escámez-Tome Cano (con descanso para desayunar).
11.30-12.30	Tome Cano. Recopilación de información por parte del alumnado.
12.30-13.00	Desplazamiento Tome Cano-Plaza del Corte Inglés.
13.00-13.30	Plaza del Corte Inglés. Reflexión final.
13.30-14.00	Desplazamiento al Instituto en autobús.

Cuadro 2. Programación temporal del itinerario didáctico.

Fuente: Elaboración propia.

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

En la última parada —plaza del Corte Inglés— el profesorado recoge las fichas de campo. Se realizará una valoración de la actividad y una puesta en común de los resultados obtenidos durante la jornada, que será el paso previo a la sesión de análisis de la información en el aula. El acercamiento al entorno que propicia esta fase de trabajo permite al alumnado conocer o ampliar su información sobre situaciones sociales que preocupan a diversos colectivos y pone en valor la capacidad de la escuela de proyectarse al exterior, impulsando una formación que despierte la solidaridad y el compromiso ético⁴².

41 Santolaria, 2014.

42 Martín, 2016.

Fase IV. Análisis de la información y elaboración del producto.

Se dedican dos sesiones de trabajo. Al regreso al aula el profesorado devuelve a cada grupo las fichas con la correspondiente revisión y con una retroalimentación que permita subsanar los posibles defectos de cara a la preparación de los resultados finales.

A continuación, cada grupo iniciará la elaboración del producto final, una presentación digital (PowerPoint, Prezi o Video) a partir de los materiales obtenidos en las sesiones previas —fichas de campo, fotografías, notas de campo...—. Asimismo, para resolver satisfactoriamente el proyecto es necesaria la consulta de fuentes que aporten información complementaria. Se deben recabar datos adicionales mediante recursos como Google Earth o a través de la prensa digital recopilando noticias sobre los barrios elegidos para el estudio⁴³. En esta fase deben también pensar las propuestas de mejora, lo que requiere poner en acción su capacidad creativa. La labor iniciada en estas sesiones debe ser culminada de manera autónoma para la presentación posterior de los resultados finales.

Fase V. Puesta en común en el aula y debate.

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

Fase VI. Reunión con la plataforma ciudadana.

El desarrollo integral de los proyectos de ApS requiere de la implicación de personas o colectivos ajenos al ámbito educativo. Esta última parte del proyecto se centrará en el barrio de García Escámez, pues es el que registra las principales dificultades en el conjunto de las dimensiones examinadas por los grupos. Para el desarrollo de la reunión el colectivo invitado acudirá al centro educativo. Esta conexión puede suponer una ayuda para las propias entidades sociales que pueden aprovechar la ocasión para dar visibilidad a su labor, sensibilizar a la ciudadanía sobre las tareas que realizan y recibir la colaboración y quizá obtener ideas a tener en consideración a partir de las reflexiones del alumnado⁴⁴.

Un portavoz, elegido entre los grupos, expondrá la presentación consensuada, haciendo hincapié en los problemas que han detectado en el barrio y las posibles soluciones. Finalizada la exposición se dará la palabra a los representantes del colectivo invitado para intercambiar ideas y valorar la actividad. Con ello se pretende despertar la sensibilidad del alumnado ante los problemas y las dificultades de su ciudad.

Una vez culminado el proyecto se deberá elaborar individualmente una breve

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

44 Puig et al., 2007.

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

Fase VII. Evaluación.

Evaluar no es solo el acto de comprobar los rendimientos del alumnado, sino que se debe convertir en una fase más de un ciclo completo que permita pensar, planificar y mejorar los procesos pedagógicos y la práctica educativa⁴⁵. La evaluación se plantea con una finalidad educativa, es decir, se valora el aprendizaje de una manera continua, lo que permite detectar y subsanar los problemas que vayan surgiendo, se toman datos para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado⁴⁶.

Se valorarán, por tanto, actividades que comprenden desde la preparación a la presentación de resultados. Durante las fases de preparación y recogida de la información la finalidad es aportar una retroalimentación. La suma de ambas supondrá un 20% de la calificación. La elaboración del producto representa el 40% y la defensa oral un 20%. El 20% restante será para la reflexión final presentada por escrito de modo individual (cuadro 3).

Fase	Instrumentos de evaluación	Competencias clave	Tipo de evaluación	Puntuación (%)
Preparación	Itinerario en Google Maps	CD	Grupal	10
Realización	Fichas de trabajo de campo	CMCT, AA	Grupal	10
Análisis	Producto para la presentación	CMCT, CD	Grupal	40
Presentación	Defensa oral.	CL	Grupal	20
Presentación	Reflexión final	CL, CSC	Individual	20

Cuadro 3. Estrategias evaluativas en cada una de las fases del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

CD: Competencia digital; CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; AA: Aprender a aprender; CL: Competencia lingüística; CSC: Competencia social y cívica.

Tal como señala la orden ECD/65/2015 de 21 de enero, la evaluación de las competencias clave está integrada en la de los contenidos, pues en los productos evaluables se evidencia su movilización. En proyectos de ApS los aprendizajes son altamente competenciales, pues en ellos se integra la adquisición de habilidades del método científico, el trabajo cooperativo, la aplicación de los conocimientos y desarrollo del espíritu crítico y la concienciación social⁴⁷.

45 Gimeno y Pérez, 1992.

46 Guarro, 2002; González y Pérez, 2004.

47 Martín, 2016.

En definitiva, se considera que la utilización de diferentes instrumentos evaluables es una opción acertada para controlar el proceso de aprendizaje, introduciendo las modificaciones oportunas para ayudar al alumnado a construir conocimientos y adquirir competencias⁴⁸. Con esta actividad se potencia el desarrollo de las competencias clave, a partir de aprendizajes que fomentan el diálogo y el consenso, tanto en la interacción con el grupo de trabajo⁴⁹ como con los colectivos locales. Es importante dotar de funcionalidad a los aprendizajes y apostar por una práctica educativa que ayude a desarrollar una conciencia ciudadana⁵⁰. Sirven de poco unos conocimientos que dejen al margen la reflexión, se alejen de la realidad cotidiana del alumnado y que no sean útiles para aplicar en diferentes escalas espaciales y temporales.

Conclusiones

Una de las virtudes más reseñadas del Aprendizaje-Servicio es su contribución al desarrollo personal del alumnado a partir de proyectos que conjuguen su aprendizaje particular y la promoción del bienestar de la comunidad⁵¹. El ApS es una de las vías para la transformación de las relaciones entre las prácticas educativas y la comunidad. Este tipo de proyectos aportan beneficios a todos los participantes: el alumnado encuentra sentido a lo que estudia y se da cuenta de la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridas; al profesorado le permite poner en práctica sus habilidades como dinamizador y organizador de proyectos; y para los colectivos sociales participantes puede suponer un estímulo del espíritu transformador. Su implementación en la educación formal puede ser un reto difícil, entre otras razones, por la existencia de unos contenidos curriculares prescriptivos, la escasa implicación de la comunidad educativa o de las entidades colaboradoras o por las limitaciones del profesorado para desarrollarlos. No obstante, pese a todas las dificultades, se deben ir incorporando paulatinamente este tipo de experiencias en los centros educativos, como ya se está haciendo con resultados favorables⁵².

Una parte fundamental de este proyecto es la realización de un recorrido urbano. El itinerario didáctico propuesto elude recurrir a un saber enseñado y apuesta por analizar e interpretar el entorno proporcionando herramientas para poder actuar como ciudadanos responsables ante los problemas de nuestros espacios de vida. Se ha discutido el interés didáctico de las propuestas centradas en lugares concretos y, en el caso urbano, en ciudades que no constituyen áreas metropolitanas de entidad. En tal sentido, se sostiene que con independencia del rango que ocupe un área urbana, su interés para la comprensión de los procesos que se dan en la urbe es considerable, sobre todo, si se trata de un contexto local próximo al alumnado. En tal sentido, se coincide con aquellos que sugieren que el contacto directo con

48 Deeley, 2016; Martín, 2016.

49 Majó, 2010.

50 Call, Haro y Oller, 2015.

51 Mendia, 2016.

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

el territorio no solo permite alcanzar un mayor conocimiento del mismo, sino que constituye también un acto educativo que invita a reflexionar sobre aspectos de carácter más general y resulta enriquecedor para adquirir una conciencia espacial desde el propio entorno⁵³. El desarrollo de un itinerario didáctico en el marco de un proyecto de ApS permite examinar la ciudad como un espacio en el coexisten grupos diferentes en términos de riqueza, de clases sociales e incluso en términos de integración y de exclusión⁵⁴. Al mismo tiempo, hace que el alumnado sienta que ha intervenido en la gestión de su ciudad, lo que a buen seguro aumentará su sentimiento de pertenencia y será una vía para dar el paso desde la actitud crítica hacia la acción transformadora⁵⁵. Diversas experiencias pedagógicas han constatado que aquellos proyectos con servicio producen aprendizajes de mayor calidad y más resistentes al olvido que los que se producen de modo aislado y descontextualizado⁵⁶.

Bibliografía

- ALGUACIL, Julio, CAMACHO, Javier y HERNÁNDEZ, Agustín. La vulnerabilidad en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. [En Línea]. 2014, nº 27, p. 73-94. <<http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/10863>>. [15 de marzo de 2019]
- ANDERSON, Lorin W. y KRATHWOHL, David (Eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas, 1983.
- BARO, Alejandra. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. [En línea]. 2011, nº 40, p. 1-11. <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf>. [8 de noviembre de 2018]
- BARRÓN, Ángela. Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias*. [En línea]. 1993, vol. 11, nº 1, p. 3-11. <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39770/93221>>. [14 de enero de 2019]
- BATLLE, Roser. *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. [En línea]. Bilbao: Fundación Zerbikas, 2013. <<http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf>>. [14 de mayo de 2019].
- BUITRAGO, Oscar. La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. [En línea]. 2005, vol. 10, nº 561. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm>>. [4 de enero de 2019].

53 Pérez y Rodríguez, 2006.

54 Leal, 2002.

55 Puig et al., 2007.

56 Eyller y Gilers, 1999, Deeley, 2016, Martín, 2016.

- BUTIN, Dan (Ed.). *Service-Learning an Social Justice Education: Strenthening Justice-Oriented Community Based Model of Teaching and Learning*. London: Routledge, 2008.
- CALL, María T., HARO, María R. y OLLER, Montserrat. "Y nosotros, ¿somos pobres?" Propuesta didáctica para dar visibilidad a la situación económica de nuestro entorno más inmediato. En HERNÁNDEZ, Ana M., GARCÍA, Carmen R. y DE LA MONTAÑA, Juan L. (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas*. [En línea]. Extremadura: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015, p. 119-126. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085486>>. [20 de diciembre de 2018].
- DECRETO 86/2016 DE 4 DE JULIO. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 136, de 15 de julio).
- DEELEY, Susan J. *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea, 2016.
- DÍAZ-RODRÍGUEZ, María del Carmen, ARMAS-DÍAZ, Alejandro, GARCÍA-HERRERA, Luz Marina y GARCÍA-HERNÁNDEZ, Juan Samuel. Spaces of transition: Young people's social practices in Santa Cruz de Tenerife (Canary Islands, Spain). *Die Erde. Journal of the Geographical Society of Berlin*. [En línea]. 2015, vol. 146, nº 1, p. 79-89. <<https://www.die-erde.org/index.php/die-erde/article/view/162>>. [9 de marzo de 2019].
- EYLER, Janet y GILERS, Dwight E. *Where's the learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education series*. San Francisco: Jossey Bass, 1999.
- FERNÁNDEZ, Magda y TATJER, Mercedes. La ciudad como taller. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2005, nº 43, p. 58-66.
- FERNÁNDEZ, Julio. El estudio geográfico cercano en educación infantil: Itinerario didáctico para el conocimiento de la ciudad de Valladolid. En ALANIS, Leonardo et al. (Coords.). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje*. [En línea]. Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, 2016, p. 484-496. <http://www.agegeografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2016_nativos_digitales_y_geografia.pdf>. [9 de enero de 2019]
- GELMON, Sherril, HOLLAND, Barbara y SPRING, Ami. *Assessing service-learning and civic engagement*. Boston: Campus Compact, 2018.
- GIMENO, José y PÉREZ, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.
- GÓMEZ, María V. y ÁLVAREZ, Javier. La supervivencia de las ideas desreguladoras tras la crisis económica. [En línea]. *Urban*, 2013, vol. 6, p. 37-51. <<http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/2053/2100>>. [9 de diciembre de 2018].

- GONZÁLEZ, Miguel A. y PÉREZ, Noelia. *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos*. [En línea]. Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos, 2004. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_proceso_de_ense_nza-aprendizaje.pdf?sequence=1>. [8 de mayo de 2018].
- GONZÁLEZ-ALDEA, Patricia. y MARTA-LAZO, Carmen. La metodología del aprendizaje-servicio como herramienta en la formación de los periodistas. *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*. [En línea]. 2015, n°3, p. 564-581. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567029>>. [17 de marzo de 2019].
- GUARRO, Amador. *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- HARVEY, David. *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1977.
- HONNET, Ellen P. y POULSEN, Susan. *Principles of Good Practice in Combining Service and Learning*. Racine: Johnson Foundation, 1989.
- INFORME AROPE. *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España*. [En línea]. 2018. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018_CANARIAS.pdf>. [24 de mayo de 2019].
- INSA, Yolanda. Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. [En línea]. 2002, n° 32, p. 89-95. INSA, Yolanda. Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. [En línea]. 2002, n° 32, p. 89-95. <<http://visor.grao>>
- LEAL, Jesús. Segregación social y mercados de vivienda en las grandes ciudades. *Revista Española de Sociología*, 2002, vol. 2, p. 59-75. <<http://www.fes-sociologia.com/files/res/2/04.pdf>>. [26 de marzo de 2019]
- LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. París: Anthropos, 1974.
- LEY ORGÁNICA 8/2013 DE 9 DE DICIEMBRE. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.
- MAJO, Fanny. Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de innovación educativa*, 2010, n°195, p. 7-11.
- MARCUSE, Peter. What so new about divides cities. *International Journal of Urban Regional Research*, 1993, vol. 17, n° 3.
- MARTÍN, Xus. *Proyectos con alma. Trabajos por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2016.
- MENDIA, Rafael. El Aprendizaje-Servicio: una metodología para la innovación educativa. *Revista CONVIVES, Fundación Zervikas*. [En línea]. 2016, n° 16. <<http://www.zerbikas.es/zerbika/>>. [11 de mayo de 2019]
- MUSTERD, Sako y OSTENDORF, Wim (Eds.). *Urban segregation and welfare state. Inequality and exclusion in Western Cities*. London: Routledge, 2013.

- NEWMANN, Fred M. y WEHLAGE, Gary. Authentic pedagogy boots students achievement. WCER Highlight. [En línea]. 1996, vol. 8, nº 3. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389679.pdf>>. [30 de septiembre de 2018]
- OLIVA, Alfredo, PERTEGAL, Miguel A. ANTOLIN, Lucia REINA, María C. RÍOS, Moisés, HERNANDO, Ángel, PARRA, Águeda, PASCUAL, Diana M. ESTÉVEZ, Rosa M. Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces. Sevilla: Consejería de Salud, 2011.
- ORDEN ECD/65/2015 DE 21 DE ENERO. Orden por las que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, número 25, sección I.
- PÉREZ, Ana G. y RODRÍGUEZ, Liliana A. La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza. [En línea]. 2006, vol. 11, nº 2, p. 229-234. <<https://www.redalyc.org/pdf/360/36012425008.pdf>>. [1 de febrero de 2019].
- PUIG, Josep M., BATLLE, Roser, BOSCH, Carme y PALOS, Josep. Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Editorial Octaedro, 2007.
- SANTOLARIA, Anna. La ciudad como recurso didáctico. Edetania. [En línea]. 2014, vol. 45, p. 235-244. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010796>>. [22 de abril de 2019].
- SANTOS, Milton. La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción. Barcelona: Ariel, 2000.
- SMITH, Neil. Uneven development: nature, capital and the production of space. University of Georgia Press, 2010.
- SOJA, Edward. Seeking spatial justice. University of Minnesota Press, 2010.
- SOUSA, Silvia A., GARCÍA, Diego y SOUTO, Xosé M. Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el GeoforoIberoamericano. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. 2016, vol. 21, nº 1155, p. 1-22. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>>. [12 de febrero de 2019].
- THEODORE, Nik, PECK, Jamie y BRENNER, Neil. Urbanismo neoliberal: la ciudad y el imperio de los mercados. *Temas Sociales*. [En línea]. 2009 nº66, p. 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/277955552_Urbanismo_neoliberal_la_ciudad_y_el_imperio_de_los_mercados>. [4 de marzo de 2019]
- ZABALZA, Miguel A. Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 2011, vol. 9, nº3, p. 75-98.

© Copyright: Juan Samuel García Hernández, 2020

© Copyright: Biblio3W, 2020.

Ficha bibliográfica:

GARCÍA HERNÁNDEZ, Juan Samuel. El Aprendizaje-Servicio en la ciudad: un itinerario didáctico para trabajar las desigualdades socioespaciales urbanas *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 20 de enero de 2020, vol. XXV, nº 1.286. [ISSN: 1138-9796]