

## APRENDIZAJE POR PROYECTOS COMO METODOLOGÍA PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA E INTERCULTURAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

### *APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO METODOLOGIA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E INTERCULTURAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA*

### *PROJECT-BASED LEARNING METHODOLOGY FOR AN INCLUSIVE AND INTERCULTURAL SCHOOL. A DIDACTIC PROPOSAL IN SECON- DARY EDUCATION*

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA – US, ESPAÑA  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3094-8092](https://orcid.org/0000-0002-3094-8092)  
MONTEAGU@HOTMAIL.COM

MARIO LEÓN-SÁNCHEZ  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA – US, ESPAÑA  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2649-944X](https://orcid.org/0000-0002-2649-944X)  
MARIOLEON95@HOTMAIL.COM

**RESUMEN:** El Aprendizaje por Proyectos (APP) ha ido ganando reconocimiento a lo largo de los últimos años, hasta llegar a convertirse en una de las metodologías innovadoras actuales más empleadas en las escuelas españolas, particularmente en educación infantil y primaria. Esta implantación ha sido favorecida especialmente por los docentes más comprometidos con la innovación y el cambio social. Estos docentes suelen compartir un enfoque educativo basado en el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento mediante la interacción con la realidad. El objetivo de este trabajo es plantear una propuesta didáctica basada en el APP, que pueda ser útil para desarrollar procesos de cambio social y educativo por parte del profesorado de enseñanza secundaria, nivel educativo en el que es menos habitual el APP. Se concluye que estos procesos de innovación educativa con foco en el APP contribuyen a la implicación del alumnado, mejoran la motivación en el aprendizaje y favorecen la apertura de la escuela a la comunidad escolar y al entorno.

**PALABRAS CLAVE:** Interculturalidad. Aprendizaje por proyectos. Innovación docente. Escuela inclusiva. España.

**RESUMO:** A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem vindo a ganhar reconhecimento nos últimos anos e tornou-se uma das metodologias mais inovadoras atualmente utilizadas nas escolas em Espanha, particularmente no ensino pré-escolar e primário. Esta implementação tem sido especialmente favorecida por professores que estão mais comprometidos com a inovação educativa e a mudança social. Estes professores geralmente compartilham uma abordagem educacional baseada no desenvolvimento de processos de construção de conhecimento através da interação com a realidade. O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didática baseada no ABP, que pode ser útil para desenvolver processos de mudança social e educacional por parte dos professores do ensino secundário, nível educacional em que a ABP é menos comum. Conclui-se que estes processos de inovação educacional centrados a ABP contribuem para o envolvimento dos alunos, melhoram a motivação na aprendizagem e incentivam a abertura da escola à comunidade e o território.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Aprendizagem baseada em projetos. Inovação pedagógica. Escola inclusiva. Espanha.

**ABSTRACT:** Project-Based Learning (PBL) has been gaining recognition over the last few years and has become one of the most innovative methodologies currently used in Spanish schools, particularly in pre-school and primary education. This implementation has been especially favored by teachers who are more committed to educational innovation and social change. These teachers usually share an educational approach based on the development of knowledge building processes through interaction with reality. The objective of this paper is to

offer a didactic proposal based on the PBL, which may be useful to develop processes of social and educational change by secondary school teachers, the educational level in which the PBL is less common. It is concluded that these processes of educational innovation focused on the PBL contribute to the involvement of students, improve motivation in learning and encourage the opening of the school to the community and territory.

**KEYWORDS:** Interculturality. Project learning. Teaching innovation. Inclusive school. Spain.

## INTRODUCCIÓN

En un primer apartado revisaremos la cuestión de la escuela inclusiva e intercultural. En base una revisión de la literatura relevante en contexto español, abordaremos potencialidades y necesidades para el desarrollo de las actividades basadas en el Aprendizaje por Proyectos (APP) de la escuela intercultural. Nos centraremos en los elementos que facilitan la transformación hacia la escuela intercultural e inclusiva, con principalmente con referencia a la educación secundaria.

En un segundo apartado, mostraremos una propuesta didáctica para el trabajo de la educación intercultural e inclusiva a través del APP en educación secundaria. Nos centramos en el desarrollo de la innovación docente, basada en el empleo de metodologías de participación activa entre el alumnado y la comunidad escolar.

La sociedad actual está sumida en un proceso de transformación continuo, y la escuela, en consecuencia, constituye un reflejo de las demandas sociales. Pero las demandas sociales poco o nada tienen que ver con el funcionamiento de la escuela, desde una perspectiva teórica o deseable (FLECHA, 2009). Los procesos asociados a la globalización y las transformaciones contemporáneas nos convierten en sociedades más diversas y multiculturales (SASSEN, 2007; BANKS, 2007; BANKS, 2009). Actualmente, la escuela y la educación afrontan el reto de la atención a la diversidad como un desafío, en el que es necesario ofrecer al alumnado un currículo que garantice la participación democrática en un mundo cada vez más complejo (MAHALINGAM; MCCARTHY, 2013). La escuela es la base y la garantía de la participación cívica y democrática de las nuevas generaciones, en el contexto de una realidad social compleja y segregadora, que dificulta la interrelación de sus integrantes (PADILLA, 2013).

La atención a la diversidad requiere de la generación de un ambiente escolar de aprendizaje que promueva el acceso a los bienes culturales (PÉREZ et al. 2012) y posibilite el éxito pese a las diferencias (WANG, 1994). El reconocimiento de la diversidad no pasa por homogeneizar al alumnado. No se trata de medidas transitorias o temporales para las personas con necesidades educativas especiales, sino de generar un modelo curricular que facilite el aprendizaje compartido, en el reconocimiento de la diversidad (MELERO, 2004; 2011). En este sentido, la atención a la diversidad nos compromete a todos, en tanto que sociedad, y no concierne exclusivamente a las escuelas (MARTÍNEZ-USARRALDE; LLORET-CATALÁ; CÉSPEDES-RICO, 2017). Este compromiso implica una relación dialógica en el proceso de búsqueda de una cultura compartida, al mismo tiempo en la escuela y en la sociedad (ARNÁIZ; GUIRADO, 2015; AZORÍN ABELLÁN, 2017).

Partiendo de la idea de un proceso educativo dinámico, el diálogo y la interacción son imprescindibles para la construcción y adquisición de conocimientos y para la configuración de la propia identidad del alumnado. Los contextos interculturales se sustentan en la idea de democratización del espacio, poniendo en valor la diversidad y la búsqueda del enriquecimiento cultural. Es decir, la atención a la diversidad reconoce las potencialidades que tiene la inclusión en las actividades productivas de los alumnos, para actuar en el mundo de una forma autónoma, sintiéndose actores sociales que tienen la posibilidad de intervenir en su medio. El potencial de

la inclusión requiere plantearse los conocimientos como herramientas y dispositivos que articulan las capacidades, para entender y aprender dentro de la escuela y fuera de ella (CALERO, 2006).

En este sentido, frente a la homogenización del sistema escolar y la invisibilización implícita en los modelos educativos asimilacionistas, el cambio debe venir del derecho a la invisibilidad en el reconocimiento de las diferencias (SALES CIGES; FERRÁNDEZ BERRUECO; MOLINER GARCÍA, 2012). Los programas de educación compensatoria recogidos en las diferentes leyes educativas españolas no atienden a la inclusión - Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de 1995 (LOPEG), Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) – siendo por primera vez recogido en la Ley Orgánica de Educación LOE de 2006. No obstante, tanto LOE como Ley Orgánica para Mejor Calidad de la Educación de 2013 (LOMCE) crean a nivel educativo lo que se denomina *microzonas de bienestar* (J. AZARATE *apud* TOLEDANO; ESQUIVEL; HERRERA, 2016). Estos espacios atienden a las necesidades de sujetos o colectivos específicos, pero no son sustentables a largo plazo, lo que deriva en una gran incertidumbre. Se alimentan, en cierta manera, de un aislamiento basado en el puente generado entre estos espacios y sus participantes. La consecuencia es que el aislamiento del resto de la comunidad educativa genera un principio de dependencia y de limitación.

La diversidad es una cuestión transversal a toda la sociedad, pues no se refiere a un grupo social, un ámbito profesional o una institución en particular. La diversidad compromete a la comunidad social responsable y crítica, y, por ello, a la comunidad educativa (DE LA VEGA, 2008). Los procesos de transformación (cambios de paradigmas, aceptación de nuevos modelos con sus inherentes contradicciones, anomías entre teoría y práctica) no son en ningún caso fáciles. La Historia de la Educación ha demostrado que la introducción de nuevos conceptos progresistas y el cambio de modelo que se intentan realizar desde el interior de la escuela segregadora siempre encuentran fuertes resistencias.

Las concepciones basadas en la equidad se enfrentan a las actitudes profesionales asimilacionistas, llegando a desvirtuar, en algunos casos, la intencionalidad de las innovaciones pedagógicas cargadas de buenas intenciones (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2014). En este sentido, no existe en el marco escolar un cuestionamiento a gran escala respecto a la función institucional que desarrolla la escuela en relación con la ciudadanía. La escuela persiste en no cuestionar las estructuras socioeconómicas que están en la base de las sucesivas reformas educativas (LLORENT BEDMAR; COBANO-DELGADO PALMA, 2018). La cultura de la diversidad tampoco consiste en un proceso de integración de un determinado grupo en la escuela, sino de la lucha de todos contra la segregación dentro de ella, proceso que Melero (2004) denomina *contrahegemonía*. Esta cuestión es retomada por García Gómez (2013), que, desde el paradigma sociocrítico, plantea la necesidad de que el currículo escolar sea sensible a los problemas sociales, económicos y políticos. El autor entiende la toma de conciencia de la realidad como un principio básico en el proceso de transformación social.

## ESCUELA INTERCULTURAL COMO CONDICIÓN PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

Pensar la escuela como institución educativa en la que más tiempo pasan los niños y jóvenes en su proceso socializador le otorga un papel privilegiado en las lógicas del intercambio y de la acción pedagógica. La escuela es el espacio idóneo para que se dé el conflicto y el apren-

dizaje del mismo, en un proceso enriquecedor que incorpora la pluralidad y la diversidad social, como reflejo de la organización institucional y social. No obstante, este espacio de acuerdos y transformaciones requiere de unas bases adecuadas, para dar respuesta a la diversidad. En este sentido Garreta Bochaca y Llevot Calvet (2003,) González (2012) y Sales Ciges (2006) apuntan:

- La capacidad de la escuela y sus componentes para saber interactuar desde la incertidumbre y la flexibilidad, asumiendo situaciones donde se de la posibilidad de coexistencia de planteamientos y actuaciones diversas pero marcadas por el mismo compromiso de atención a la diversidad.

- La capacidad del equipo directivo y el profesorado de acabar con las líneas predispuestas a un alumnado de características preconfiguradas. Este aspecto esta directamente vinculado con la sensibilidad profesional y la incorporación de la inclusión y la comprensión como valor de la práctica educativa.

- La capacidad de la escuela de trascender su propia estructura curricular planteada formalmente para dar lugar a la potencialidad organizativa de diversificación de la oferta acorde a las especificidades del alumnado.

- La capacidad de superación del compromiso individual a un compromiso grupal hacia la diversidad, expandiendo la implicación a todo el centro en su conjunto - explícitamente al Proyecto Educativo de Centro- y la generación de engranajes institucionales – modificaciones organizativas – que incorporen la diversidad como un elemento más de la normalidad del centro.

- Ahora bien, el profesorado cumple una función esencial en la construcción de la escuela inclusiva debido a que es el elemento pedagógico por antonomasia. La escuela se enfrenta al reto de la diversidad cultural, desafío que requiere de docentes críticos, comprometidos con el estudio de los cambios sociales que hacen de la escuela cada vez un espacio más heterogéneo y plural.

No es una novedad el situar al profesorado en el centro, pues esto resulta trascendental para el buen funcionamiento del mismo. Tenemos necesidad de educar en y para la interculturalidad, independientemente de la formación o de la inquietud del profesorado (GELABERT, 2006). Este aspecto es aún más evidente cuando desarrollan su labor en escuelas y contextos con gran diversidad cultural.

Más concretamente, en el trabajo de la atención a la interculturalidad, Leiva (2004) expone tres perfiles diferentes en la postura del profesorado hacia la interculturalidad:

- Profesorado que concibe la cultura de origen como déficit. Se entienden estas situaciones como una complicación para el desarrollo de las competencias escolares.

- Profesorado con sensibilidad a la apertura de la existencia de una mayor diversidad en la escuela. No obstante, no se entiende que esto suponga o deba suponer un cambio relevante en sus prácticas docentes.

- Profesorado muy receptivo a la indagación de los retos de la interculturalidad. Se realiza un análisis efectivo de las diferentes cuestiones educativas referidas al alumnado inmigrante.

Estas ideas referidas a cómo abordar la interculturalidad en la escuela no se deben a una pretensión teórica, sino que son el reflejo de lo expuesto en sucesivas experiencias de buenas prácticas (GALLEGO; RODRÍGUEZ; LAGO 2012; GÓMEZ; SÁNCHEZ; ROMERO, 2011; RODRÍGUEZ NAVARRO *et al.* 2011). Las experiencias prácticas muestran que aquellas escuelas que se encuentran en contextos desfavorecidos social o económicamente tienen un mayor número de iniciativas interculturales. En estos contextos, que suelen tener un alto nivel

de fracaso y abandono escolares, es donde existe una mayor sensibilidad del profesorado hacia la diversidad.

No obstante, el profesorado a veces cae en la desmotivación, que se deriva de la complejidad del proceso educativo de cambio y de la excesiva burocratización del sistema educativo. Los trámites pueden llegar a hacer que el docente se perciba como un técnico relegado a cumplir con estándares preestablecidos de competencias y con un currículo evaluado verticalmente. Estos factores de alguna forma diluyen las expectativas de algunas familias sobre la función de la escuela y el valor de la educación. Este proceso de transformación paulatina de las estructuras organizativas entiende la educación un principio de equidad democratizadora (BELAVI; MURILLO TORRECILLA, 2016).

El cambio educativo permite mejorar las trayectorias escolares, aumentando los resultados académicos y la satisfacción del profesorado, a partir del desarrollo de procesos de innovación. Estos procesos contribuyen a que las familias se apropien de los espacios escolares y a que colaboren en el proceso de apertura de la escuela a la comunidad local.

## APRENDIZAJE POR PROYECTOS

Una sociedad marcada por fuertes cambios requiere de un análisis y una renovación de las metodologías didácticas que fomenten el aprendizaje significativo (GUERRERO; CALERO, 2013). Estos aprendizajes no sólo preparan las capacidades intelectuales, sino que cultivan también las aptitudes para una positiva inserción en la sociedad (DELORS, 1996). La sociedad actual requiere ciudadanos competentes; esto va más allá de la acumulación de saberes y conocimientos académicos sin aplicación práctica en su vida (PERRENOUD, 2012; ZABALA 2015; ARNAU, 2007). Por lo tanto, el papel de la escuela no es transmitir conocimientos, sino generar los conocimientos, en colaboración con la comunidad escolar.

La escuela, y en particular el profesorado, han pasado a ocupar un nivel secundario en la transmisión de la información, ya que son otras agencias y otros espacios los que han asumido esta función fuera de las paredes de la escuela (DELORS, 1996). El aprendizaje actual está cada vez menos relacionado con lo que sucede en el aula y más con la correlación entre lo transcurrido en el aula y el entorno (FLECHA, 2009). Ante este escenario, no debe extrañarnos que el profesorado tome adopte vez más un papel de coordinador del diálogo. Así, la función del profesorado debe ser no sólo la mediación del acceso al conocimiento, sino la reconstrucción del conocimiento. Esto sitúa al profesorado en un rol intelectual que favorece la transformación (GIROUX, 2001).

Debemos cuestionarnos los elementos educativos esenciales. Elementos como la lección magistral o el libro de texto, que nos acompañan desde la educación medieval, ¿deben ser considerados trascendentales? Eso no es nuevo. El siglo pasado surgieron detractores de estas metodologías tradicionales, integrados en diversos movimientos a los que se denominó *La escuela Nueva*. Merece especial mención el papel de William Kilpatrick (1918) y de John Dewey (1938), como impulsores de métodos de aprendizaje activo, vinculando la educación con la investigación y con los procesos cooperativos. Este impulso de transformación ha posibilitado el surgimiento de nuevas metodologías y procesos de innovación docente. Estas nuevas cuestiones tienen como base común el aprendizaje basado en el descubrimiento, asociado directamente con las necesidades vitales y funcionales del alumnado, incorporando el respeto a la diversidad. Entre las propuestas derivadas de las metodologías activas, destacamos la importancia del APP (WAGNER, 2012; ZHAO, 2012).

Atendiendo al marco escolar que hemos descrito, resulta interesante profundizar en el APP como una propuesta organizativa y curricular de carácter flexible. Esta metodología de trabajo se configura como una opción que atiende a la diversidad y que incorpora la atención a la diversidad del alumnado. Desde este enfoque, se aboga por la representación de la diversidad en las estrategias y en los contenidos de aprendizaje del aula y por la transformación de la escuela, favoreciendo una práctica educativa que genere cambios en la producción de la cultura escolar y en la promoción de la participación democrática inclusiva.

El APP es una metodología didáctica basada en el construccionismo, basada en aportaciones iniciales de Vygotsky (2002), Ginsburg y Oppen (1988) y Dewey (1997). El APP es una metodología de construcción del conocimiento, generada por la actividad del estudiante, a través de la cual se promueve la autonomía y el pensamiento crítico. Por lo tanto, es un modelo de aprendizaje donde los estudiantes, piensan, desarrollan e implementan proyectos que tienen una aplicabilidad más allá del aula (BLANK; HARWELL, 1997). En el aprendizaje basado en proyectos, se implementan actividades de aprendizaje interdisciplinar a largo plazo, centrados en el desarrollo personal del alumnado, abriendo la escuela a la comunidad (BELL, 2010).

El enfoque del APP se basa en el desarrollo de las competencias y el principio claro de que debe ser el alumno el responsable de la construcción del conocimiento, mediante la interacción con la realidad. En el proceso de construcción, se pone especial interés en la relación del alumnado con la familia, el profesorado y el entorno (SANAHUJA, 2014).

Entre las características del APP (DICKINSON et. al, 1998) destacan:

- Centradas y dirigidas por el alumnado.
- Contenido significativo para los estudiantes (cuestiones observables en el entorno).
- Contienen un contenido vivencial.
- Son sensibles a la cultura local.
- Sus objetivos se relacionan con los del Proyecto Educativo de Centro.
- Se basan en lo académico, pero incorporan dimensiones extracurriculares.
- Son una oportunidad para la reflexión y la autoevaluación del alumnado.

Algunas de las características actuales del APP son las siguientes: el aprendizaje basado en la experiencia, el enfoque de la mirada hacia la globalidad de los fenómenos, el trabajo en grupos colaborativos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias clave, la conexión entre escuela y realidad y la oportunidad colaborativa de construcción del conocimiento (FERRER; ALGÁS; MARTOS, 2007). Estas características permiten la participación de las familias (ÇİFTÇİ; BAYKAN, 2013; RUIZ TORRES; MÉRIDA SERRANO, 2016) y la incorporación y el manejo de las nuevas tecnologías en la vida escolar cotidiana (HOPPER, 2014; SMITH, 2016). Todo lo anterior sitúa a la escuela en el proceso de cambio hacia la superación de las barreras que la impiden ser inclusiva (MELERO, 2011).

En todo proyecto de APP hay unos objetivos generales, consensuados por los docentes que participan; y unos objetivos específicos, diseñados por el tutor de cada actividad. Los objetivos tienen un sentido práctico para el alumnado, por lo que deben ser explicados de forma clara por parte del profesorado. Esta claridad es condición necesaria para la implicación del alumnado en el proceso de manera efectiva.

La evaluación del APP se lleva a cabo en dos ámbitos diferenciados. Por una parte, se evalúa el proyecto final en su conjunto; por otro lado, el profesorado evalúa de forma individual el avance del grupo que ha tutorizado. Un rasgo característico de este proceso de evaluación es que se incorpora al alumnado en la coevaluación (MORÓN; GOLDSTEIN, 2008). Otro aspecto positivo del APP es la posibilidad de interactuar entre escuelas, generando redes que comparten ideas, recursos e información (SHADIEV; HWANG; HUANG, 2015).

Esta perspectiva implica un cambio del proceso educativo, que debe surgir desde dentro de la institución, favoreciendo la modificación del currículo y la transformación de la cultura escolar mediante la incorporación de la diversidad. Es un ejercicio que requiere de una mirada holística, que incluya a toda la comunidad escolar, no a un grupo determinado. Por ello, es determinante incorporar la mirada intercultural e inclusiva en todas las escuelas, atendiendo a que no se pueden generalizar metodologías universales en contextos sociales diferentes (GONZÁLEZ, 2012).

La pedagogía intercultural entiende la cultura, la educación y la sociedad como elementos activos. En este triple espacio el alumnado construye su capacidad de producción, de conocimiento y de perspectiva crítica. Esta relación triangular responde a las peculiaridades de cada situación educativa, por lo tanto, aborda la multiplicidad en la que el alumnado procesa la información empleando materiales complejos y refleje las expectativas que se tiene sobre él. Tomamos las consideraciones de Zabala (2015), que entiende el APP como el acercamiento del trabajo didáctico a los centros de interés del alumnado. En esta línea el APP nos permite alimentar ese proceso de aprendizaje operativo y flexible que permite trabajar la interculturalidad desde el marco institucional (MOSCONI; GARMINO; GONZÁLEZ, 2016). En palabras de Kilpatrick (1918), intención, preparación, ejecución y apreciación.

## SEMANA DE PROYECTOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado presentamos una propuesta práctica para dar protagonismo a las experiencias previas que pueda tener el alumnado de educación secundaria, dando prioridad al desarrollo de competencia y estrategias interculturales. Esto favorece el interés y genera espacios que permiten al profesorado conectar con el alumnado en espacios no formales.

El diseño metodológico del APP permite realizar un aprendizaje participativo durante el proceso. El profesorado involucrado en la mejora de las prácticas desarrolla conocimientos y experiencias en el proceso que luego puede aplicar en el aula. La propuesta didáctica “Semana de proyectos” busca hacer protagonistas a los alumnos. Este aspecto resulta motivador en sí mismo, pero aún más en el proceso de exposición con el que concluye el APP. Por lo tanto, el objetivo de la propuesta es plantear una idea al profesorado de educación secundaria sobre cómo afrontar el desafío que supone desarrollar su labor docente empleando la metodología de APP. El diseño de la propuesta didáctica tiene como finalidad favorecer el análisis y la comprensión de prácticas docentes de atención a la diversidad, para contribuir al desarrollo profesional del profesorado y a la innovación educativa con enfoque sociocrítico.

La propuesta didáctica “Semana de proyectos” se comenzará a trabajar durante el principio del curso lectivo y concluirá con la exposición final, contando con un total de 40 horas de preparación por grupo de clase, a lo largo de los 4 meses de trabajo. Los procesos serán acompañados y orientados por los tutores que facilitarán materiales, recursos, documentos y apoyo pedagógico.

Fase	Tareas
Inicio (octubre)	<ul style="list-style-type: none"><li>-La semana de proyectos se presenta al alumnado de educación secundaria y bachillerato.</li><li>-Se realiza una asamblea organizativa del profesorado, en la que se facilitan materiales gráficos referidos al modelo intercultural inclusivo y el aprendizaje basado en proyectos.</li><li>-Se firma un acuerdo de compromiso entre el alumnado y el grupo de referencia.</li><li>-Se realiza la asamblea inicial, coordinada por el tutor.</li></ul>

Intenciones (octubre-noviembre)	-El tutor asesora sobre posibilidades o estrategias en el desarrollo del proyecto. -Se explora la realidad inicial de los aspectos de interés del grupo, se discute y organiza el grupo en función de las ideas que surgen mediante los materiales. -Se realiza una sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comprar, revisar las propuestas. De esta forma se relaboran las actividades.
Preparación (diciembre-enero)	-Cada grupo de alumnos diseña un tipo de actividad o práctica, hablan y reflexionan con el tutor los significados de la interculturalidad. Se abordan ejemplos de indicadores y buenas prácticas. La finalidad es el trabajo grupal. -A partir del asesoramiento del tutor, se realizan las primeras experimentaciones de las actividades o del conjunto. La retroalimentación del tutor resulta fundamental en esta fase. -Se realiza una segunda sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comparar y revisar las propuestas. De esta forma se terminan de concretar las actividades a implementar.
Diálogo grupo y ejecución (febrero)	-Se incorporan las propuestas derivadas de la segunda asamblea. -Se realiza una sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comparar y revisar las propuestas. De esta forma se reelaboran las actividades.
Exposición (febrero)	-Se realiza la exposición de las actividades en una jornada de puertas abiertas, contando con la participación de toda la escuela y de la comunidad escolar (familias y entorno). Se van coevaluando las diferentes actividades. -Se hace una sesión de evaluación de las propuestas y se pone en conjunto las vivencias durante la semana se proyectos. -Se organiza una sesión de evaluación final en el claustro (reunión de los profesores), para planificar las actividades para el curso siguiente.

Para la sesión de evaluación final se seguirá la siguiente tabla de indicadores.

Presencia	¿Las actividades representaban la pluralidad del centro y el entorno?
Progreso o aprendizaje	¿El alumnado aprendió y progresó al máximo sus capacidades dentro del grupo?, ¿cumplió sus expectativas?
Participación	¿Se implica la comunidad escolar, además del propio alumnado y profesorado?
Barreras	¿Se han identificado dificultad para el desarrollo de las actividades en la gestión de los recursos, servicios o valores de la cultura escolar, o en alguna de las variables anteriores?

## CONCLUSIONES: CAMBIAMOS PRÁCTICAS, CONSTRUIAMOS INCLUSIÓN

El camino hacia una escuela intercultural es un proceso complejo aún en construcción, pero las propuestas críticas de intervención, con apoyo de la comunidad educativa, constituyen vías a explorar para favorecer el cambio social y la innovación educativa. Para ello, es necesario desarrollar el trabajo en red que nos permita compartir y ser sensibles a los ejemplos de buenas prácticas y experiencias de educación inclusiva.

El APP es una buena forma de trabajo colaborativo con el alumnado, pues el grupo interactúa de forma autónoma y comparte ideas e intereses en el trabajo de la diversidad. Se trata, en definitiva, de apostar por estrategias que eduquen en la diversidad, integrando la dimensión curricular con la organizativa, como en la propuesta que presentamos en este trabajo para la aplicación del APP. Existen multitud de iniciativas (rincones, talleres, estrategias de acogida) que permiten la participación del alumnado desde una mirada inclusiva. Aunque inicialmente se tome como base la experiencia docente individual, y esta se vaya conjugando con las experiencias compartidas durante su desarrollo, como comunidad educativa caminamos hacia el cambio y la transformación de la escuela en todo su conjunto, a través de la sistematización de metodologías innovadoras. La comunidad escolar en su conjunto (alumnado, profesorado y escuela como institución) cambia mediante una estrategia holística múltiple. Estos pequeños cambios de la organización escolar deben integrarse en la estructura, mediante la sistematización de experiencias y la institucionalización. Entendemos ésta última como una evidencia de

incorporación sostenible al programa del centro (HARGREAVES *et al.*, 2010). El APP posibilita que el alumnado y el profesorado compartan experiencias educativas relevantes: aprendizaje colaborativo, aprendizaje de resolución de conflictos a partir de los saberes iniciales y de conocimientos adquiridos y aprendizaje por indagación (DÍEZ, 2011; HERNÁNDEZ, 2000).

En esta línea, las propuestas basadas en el APP, como una propuesta hacia la interculturalidad y la inclusión, dotan de coherencia tanto al desarrollo curricular del alumnado como a la formación del profesorado (ESCARBAJAL-FRUTOS; LEIVA, 2017). En los espacios institucionales donde la burocracia amenaza la función educativa a través de la inacción y la inercia, la formación individual y colectiva del profesorado garantiza la condición de posibilidad para la innovación docente. Esos procesos de consolidación de la identidad profesional permiten a los agentes educativos escolares (re)adaptarse a las cambiantes demandas de la diversidad. Esto requiere de los procesos comunicativos, de la participación democrática y del trabajo en grupo (HERNÁNDEZ, 2000).

En este sentido, se abre la posibilidad de profundizar en la formación inicial del profesorado, para que estos planteamientos permitan a los futuros docentes nuevas vías de innovación docente. A su vez, se plantea la experimentación de metodologías participativas para aplicar con el alumnado. Mirando al futuro, parece que son necesarios instrumentos de autoevaluación intercultural inclusiva, a modo de elementos que orienten la mejora educativa y la gestión organizativa del cambio.

## REFERENCIAS

ARNÁIZ, Pilar; GUIRAO, José Manuel. La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 18, n. 1, p. 45-101. 2015. Disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/214341>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

AZORÍN ABELLÁN, C. Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. **Revista Complutense de Educación**, v. 28, n. 4, p. 1043-1060, 26 ene. 2017. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51343>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>

BANKS, James A. **Diversity and citizenship education: Global perspectives**. Indianapolis: Jossey-Bass, 2007.

BANKS, James A. (ed.). **The Routledge international companion to multicultural education**. New York: Routledge, 2009.

BELAVI, Guillermina; MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Educación, democracia y justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 5, n. 1, p. 13-34. 2016. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>. Acceso: 01 mar. 2020.

BELL, Stephanie. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. **The clearing house**, v. 83, n. 2, p. 39-43. 2010. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650903505415>. Acceso : 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

BLANK, William E.; HARWELL, Sandra. Promising Practices for Connecting High School to the Real World. 1997.

CALERO, Jorge. **Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias**. Madrid: Fundación Alternativas. 2006.

CIFTÇI, Sabahattin; BAYKAN, Ayşe Aysun. Project based learning in multi-grade class. **Educational Research and Reviews**, v. 8, n. 3, p. 84-92, 2013. Disponible en: [http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379659613\\_Ciftci%20and%20Baykan.pdf](http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379659613_Ciftci%20and%20Baykan.pdf). Acceso: 01 mar. 2020.

- DE LA VEGA, Eduardo. **Las trampas de la escuela” integradora”**. Madrid: Noveduc Libros. 2008.
- DELORS, Jacques. **La Educación Encierra un Tesoro**. París: UNESCO, 1996.
- DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Free Press, 1938.
- DEWEY, John. **How we think**. Courier Corporation. 1997.
- DICKINSON, Katherine P. et al. **Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program**. Technical Assistance Guide. 1998.
- DÍEZ, Rosario Beresaluze. **Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil**. Madrid: Editorial Club Universitario, 2011.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. **La práctica educativa intercultural en Secundaria**. Madrid: Ministerio de Educación, 2014.
- ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés; LEIVA, Juan. La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 21, n. 1, p. 281-293, 2017. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58063>. Acceso: 01 mar. 2020.
- FERRER, Carolina; ALGÁS, Pilar; MARTOS, Juan M. Valoramos el trabajo por proyectos. **Aula de innovación educativa**, n. 166, p. 71-75, 2007. Disponible en: <https://convivencia.files.wordpress.com/2014/11/proyectos1.pdf>. Acceso: 01 mar. 2020.
- FLECHA, Ramón. Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. **Cultura y educación**, v. 21, n. 2, p. 157-169, 2009. Disponible en: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni6.pdf>. Acceso : 01 mar. 2020.
- GARRETA BOCHACA, Jordi; LLEVOT CALVET, Nuria. **El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural**. Madrid: Ministerio de Educación. 2003.
- GALLEGO, Beatriz; RODRÍGUEZ, Henar; LAGO, Mónica. **Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva: orientaciones para la práctica de la educación intercultural**. Madrid: Red de escuelas interculturales, 2012.
- GARCÍA GÓMEZ, Teresa. Experiencias y posibilidades de articulación entre universidad-escuela-comunidad. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 27, n. 3, p. 201-206, 2013.
- GINSBURG, Herbert P.; OPPER, Sylvia. **Piaget’s theory of intellectual development**. New York: Prentice-Hall, 1988.
- GIROUX, Henry A. **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2001.
- GÓMEZ-ESTERN, Beatriz Macías; SÁNCHEZ-MEDINA, José A.; ROMERO, María Cabillas. Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. **En Actas del I Congreso Internacional Sobre Migraciones en Andalucía**. Instituto de Migraciones, p. 639-648. 2011.
- GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. **Educatio siglo XXI**, v. 30, n. 1, p. 45-70, 2012. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>. Acceso: 01 mar. 2020.
- GUERRERO, Empar; CALERO, Joana. El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. **Revista de Intervención Socioeducativa**, v. 53, p. 73-91, 2013.
- HARGREAVES, Andy, et al. (ed.). **Second international handbook of educational change**. London: Springer, 2010.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. **Educar**, n. 26, p. 39-51. 2000. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20726>. Acceso : 01 mar. 2020.

HOPPER, Susan B. Bringing the world to the classroom through videoconferencing and project-based learning. **Tech Trends**, v. 58, n. 3, p. 78-89, 2014. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-014-0755-4>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0755-4>

KILPATRICK, William H. The project method. **Teachers College Record**, v. 19, n. 4, p. 319-335. 1918.

LLORENT BEDMAR, Vicente; COBANO-DELGADO PALMA, Verónica. Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: una perspectiva crítica. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 125, p. 1-23, 2018. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2855>. Acceso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>

LEIVA, J. La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión. **Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía**. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía y Universidad de Valencia. 2004.

MAHALINGAM, Ram; MCCARTHY, Cameron. **Multicultural curriculum**: New directions for social theory, practice, and policy. London: Routledge, 2013.

MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús; LLORET-CATALÁ, Carmen; CÉSPEDES-RICO, Manuel. Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, v. 29, p. 41-54, 2017.

MELERO, Miguel López. **Construyendo una escuela sin exclusiones**. Málaga: Aljibe, 2004.

MELERO, Miguel López. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. **Innovación educativa**, n. 21, 2011. Disponible en: <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/viewFile/23/140>. Acceso: 01 mar. 2020.

MORÓN, Natalia Bernabeu; GOLDSTEIN, Andy. **Creatividad y aprendizaje**: el juego como herramienta pedagógica. Narcea Ediciones, 2008.

MOSCONI, Etel; GAMINO, Adriana; GONZÁLEZ, Anabel. **El aula extendida, un espacio complementario integrador de conocimientos**. Buenos Aires: Universidad Nacional, 2016.

PADILLA, Patricia Carbajal. Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 13-35, 2013. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403>. Acceso em: 01 mar. 2020.

PÉREZ, Cruz Pérez et al. **La acción educativa social**: nuevos planteamientos. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Cuando la escuela pretende preparar para la vida**. Barcelona: Graó, 2012.

RODRÍGUEZ NAVARRO, Henar et al. La educación intercultural en los centros escolares españoles. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 14, n. 1, p. 101-112, 2011.

RUIZ TORRES, María del Carmen; MÉRIDA SERRANO, Rosario. Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso. **Revista Complutense de Educación**, v. 27, n. 3, p. 943-961, 2016

SALES CIGES, Auxiliadora. La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 57, p. 200-218, 2006.

SALES CIGES, Auxiliadora; FERRÁNDEZ BERRUECO, María Reina; MOLINER GARCIA, Odet. Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. **Revista de Educación**, 358, p. 153-177. 2012. Disponible en: [https://www2.uned.es/grupointer/re358\\_08\\_sales\\_ciges.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/re358_08_sales_ciges.pdf). Acceso: 01 mar. 2020. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-T87

SANAHUJA, Meritxell Balcells. El trabajo por proyectos: Una metodología global. **Cuadernos de pedagogía**, n. 450, p. 22-26, 2014.

SHADIEV, Rustam; HWANG, Wu-Yuin; HUANG, Yueh-Min. A pilot study: Facilitating cross-cultural understanding with project-based collaborative learning in an online environment. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 31, n. 2, 2015. Disponible en: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1607>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1607>

SMITH, Shaunna. (Re) counting meaningful learning experiences: Using student-created reflective videos to make invisible learning visible during PBL experiences. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 10, n. 1, 2016. Disponible en: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol10/iss1/4/>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1541>

TOLEDANO, Claudia Campillo; ESQUIVEL, José Manuel Rangel; HERRERA, Beatriz Adriana Servin. **La política social de México en tiempos de desigualdad**. México DF: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016.

ZABALA, Antoni. La pedagogía de proyectos. **Aula de innovación educativa**, 2015, v. 247

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó, 2007.

ZHAO, Yong. **World class learners: Educating creative and entrepreneurial students**. Corwin Press, 2012.

VYGOTSKIĬ, Lev Semenovich. **Thought and language**. MIT Press, 2012.

WAGNER, Tony. **Creating innovators: The making of young people who will change the world**. New York: Simon and Schuster, 2012.

WANG, Margaret C. **Atención a la diversidad del alumnado**. Madrid: Narcea. 1994.

## **SOBRE OS AUTORES**

José González-Monteagudo: Doutor em Pedagogia e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha (Espanha). Foi professor convidado e pesquisador em universidades de Europa, América e Ásia. Pertence às associações francófona (ASIHVIF), anglófona (ESREA) e brasileira (BIOgraph) para pesquisa e formação biográficas. Publicou sobre educação comparada, educação de adultos, diversidade cultural, migração, mediação social e intercultural, pesquisa qualitativa, metodologias biográfica.

Mario León-Sánchez: Doutorando em Educação pela Universidade de Sevilha (Espanha). Tem participado em congressos sobre interculturalidade, diversidade cultural, migrações e escola inclusiva.

## **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; LEÓN-SÁNCHEZ, Mario. Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 23-34, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/revpi/article/view/6266>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294revpi.v1i1.6266>.

**Submetido em: 07/04/2020**  
**Aprovado em: 22/04/2020**