

José Valero Rodríguez y Agustín Fuertes Larrea (eds.)

**I CONGRÉS D'HUMANITATS,
CIÈNCIES SOCIALS
I EDUCACIÓ**

Alacant, 1 i 2 de juny de 2018

UNIVERSITAT D'ALACANT



**GENERALITAT
VALENCIANA**
Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante
Facultat d'Educació
Facultad de Educación

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicacions@ua.es
<http://publicacions.ua.es>
Telèfon: 965 903 480

© els autors, 2019
© d'aquesta edició: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-1302-038-9
Dipòsit legal: A 150-2019

Disseny de coberta: candela ink
Composició: Marten Kwinkelenberg
Impressió i enquadernació:
ByPrint Percom S.L.



UNIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS
www.une.es

Aquesta editorial és membre de la UNE, en garanteix la difusió i comercialització nacional i internacional

Reservats tots els drets. Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, tret de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar cap fragment d'aquesta obra.

HERRAMIENTAS DENTRO Y FUERA DEL AULA: EXPERIMENTACIÓN CON UN BLOG-MATERIA EN CIENCIAS SOCIALES

Arnaldo Mira Pérez
IES Andreu Alfaro. Paiporta

Resumen

En esta experiencia se describe la génesis, puesta en práctica y resultados de un proyecto de Ciencias Sociales para Educación Secundaria consistente en el diseño de un ámbito sociolingüístico para 1.º y 2.º de ESO enmarcado en un uso sistemático de las TIC dentro y fuera del aula por medio de la implementación de un blog. La primera etapa del proyecto se desarrolló en un centro de especial dificultad, la Sección del IES Peset Aleixandre de Barrio de La Coma-Paterna, en las proximidades de Valencia. A partir de 2016 el proyecto se rediseñó y fue puesto en práctica en un centro común del área metropolitana de Valencia, el IES Andreu Alfaro de Paiporta. Se describe la problemática que precipitó el inicio del proyecto, las dificultades encontradas en su desarrollo y los resultados alcanzados en la primera etapa, así como los cosechados en la incipiente segunda etapa del mismo. En las conclusiones, se discuten tanto las virtualidades como las limitaciones del uso de las TIC en general y en la didáctica de las Ciencias Sociales en particular, en el ámbito de la Educación Secundaria.

Palabras clave: Compensatoria, TIC, Blog, Integración de lengua y contenidos.

Resum

En aquesta experiència es descriu la gènesi, posada en pràctica i resultats d'un projecte de Ciències Socials per a Educació Secundària consistent en el disseny d'un àmbit sociolingüístic per a 1r i 2n d'ESO emmarcat en un ús sistemàtic de les TIC dins i fora de l'aula per mitjà de la implementació d'un blog. La primera etapa del projecte es va desenvolupar en un centre de especial dificultat, la Secció de l'IES Peset Aleixandre de Barri de la Coma-Paterna, a les proximitats de València. A partir del 2016 el projecte es va redissenyar i va ser posat en pràctica en un centre comú de l'àrea metropolitana de València, l'IES Andreu Alfaro de Paiporta. Es descriu la problemàtica que va precipitar l'inici del projecte, les dificultats trobades en el seu desenvolupament i els resultats

aconseguits en la primera etapa, així com els recollits en la incipient segona etapa d'aquest. A les conclusions, es discuteixen tant les virtualitats com les limitacions de l'ús de les TIC en general i en la didàctica de les Ciències Socials en particular, en l'àmbit de l'educació secundària.

Paraules clau: Compensatòria, TIC, Blog, Integració de llengua i continguts.

EL CONTEXTO INICIAL

El inicio de esta experiencia tuvo lugar en un espacio concreto: un instituto de Secundaria situado en el área metropolitana de la ciudad de Valencia, la sección del IES Peset Aleixandre de Paterna. Este centro no se halla ubicado en el núcleo urbano de Paterna propiamente dicho, sino en una barriada muy apartada (separada de hecho de Paterna por una autovía) conocida como el barrio de La Coma. La Coma es un barrio que fue construido en los años 80 del pasado siglo para albergar a familias con recursos escasos. La propiedad de las viviendas es pública, y los inquilinos pagan un alquiler muy moderado. Para lograr la adjudicación de uno de estos alquileres ha de demostrarse que la familia se encuentra en una situación económica digamos que precaria. La Coma se constituyó así desde sus inicios en un barrio pensado para concentrar a población en el umbral de la pobreza o plenamente inmersa en ella. Rápidamente el barrio alcanzó una población en torno a las 4000 personas, casi todas ellas bajo el denominador común de la precariedad laboral y el desempleo. En este caldo de cultivo no tardaron en aparecer fenómenos de marginalidad, pobreza extrema, violencia doméstica, delincuencia, etc., que siguen siendo habituales hoy en día.

La población en edad escolar del barrio era escolarizada en dos centros: el C.P. Ferrandis y el C.P. La Coma. Con la implantación definitiva de la Educación Secundaria Obligatoria, se hizo necesario crear un instituto que escolarizase a los chicos y chicas del barrio en el tramo 12-16. Ante la ausencia de instalaciones, la administración educativa proveyó como solución transitoria el despliegue de aulas prefabricadas (los conocidos «barracones»). Estos barracones se ubicaron en parte del patio de recreo del C.P. Ferrandis, separándolos del mismo mediante un muro. En estas instalaciones tan sumamente precarias inició su andadura el instituto de La Coma, denominado oficialmente Sección del IES Peset Aleixandre.

Dadas las características del alumnado, el centro fue catalogado inmediatamente como CAES: Centro de Acción Educativa Singular, lo que se traduce simple y llanamente en un centro de compensación educativa o «compensatoria». El alumnado de compensatoria se caracteriza por presentar un desfase curricular considerable con respecto a lo que sería el nivel estándar para chicos y chicas de su edad, un desfase en principio provocado no por algún tipo de

problema cognitivo, sino por factores tales como el absentismo escolar intermitente, la desescolarización permanente del niño-a durante períodos más o menos largos, etc. Esta escolarización deficiente, prolongada durante años, da como resultado que la niña-o acumule un retraso escolar considerable. A este retraso escolar contribuye además de forma notable la ausencia casi total de cualquier tipo de enseñanza no formal en el marco del ámbito doméstico: las niñas y niños que no acuden al colegio no ven suplida esta carencia con una enseñanza «en paralelo» suministrada por sus padres o madres. Sencillamente, dejan de aprender lo que comúnmente otras niñas y niños de su edad sí aprenden en la escuela. De hecho, estos entornos domésticos dominados por la pobreza y eventualmente por fenómenos derivados de ella como lo son la violencia doméstica, las adicciones, etc., tienen un efecto tremendamente pernicioso sobre el desarrollo cognitivo de estas niñas y niños, efectos que se prolongan durante el resto de sus vidas (Shonkoff, 2011, Shonkoff *et al.*, 2012).

EL DILEMA

En estas condiciones comenzamos a trabajar en este instituto en el año 2004, conjuntamente con otros profesionales que también iniciaban su andadura en este tipo de centros, y acompañados apenas por tres profesionales que sí tenían una trayectoria prolongada en el campo de la compensación educativa. Es decir, de unos veinticinco profesionales, apenas tres o a lo sumo cuatro tenían más de dos años de experiencia en centros de estas características. Esta es una cuestión no menor, pero que no era (ni lo fue en lo sucesivo) exclusiva de ese momento o de este centro: nos referimos a la total ausencia de un criterio diferenciado por parte de la administración educativa a la hora de proveer el personal docente de este tipo de aulas y centros (Ruiz y Martínez, 2017, p.112). El profesorado era adjudicado por la vía ordinaria, sin ningún tipo de selección ni preparación previa para afrontar las (muy) especiales características del alumnado que en un 95% llenaba las aulas de este instituto. De esta total ausencia de criterio por parte de la administración se derivaban habitualmente problemas de todo tipo (en ocasiones serios) que son fácilmente imaginables.

En lo que se refiere a las características escolares de los chicos y chicas que se matriculaban en este centro, el alumnado que encontrábamos en 1.º ESO presentaba de forma generalizada un retraso académico que se situaba en los dos años, más o menos. Un reducido grupo presentaba una situación algo mejor. Y otro grupo, bastante más nutrido, arrastraba situaciones aún más delicadas en las que nos encontrábamos con niveles curriculares de 2.º o 3.º de Primaria en chicas y chicos de 12-13 o 14 años. En estos casos solía confluir el absentismo escolar con algún otro problema de carácter cognitivo. Solo estos casos extremos eran tratados de forma diferenciada por la especialista

de Pedagogía Terapéutica. El resto de chicos y chicas eran encuadrados en aulas en las que se les había de impartir un currículo acorde con su edad y organizado de forma estándar, en 11 o 12 áreas. La única diferencia estribaba en el número de alumnas y alumnos por aula: no solían ser más allá de 15-18. Esta era la única ventaja con la que se contaba en este centro frente a cualquier centro normalizado, en lo que a organización de recursos humanos se refiere.

En este contexto y bajo estas condiciones, las opciones que como profesionales se nos presentaban eran básicamente dos: dado que el perfil académico de nuestro alumnado era tan sumamente bajo, podíamos optar por procurarles una formación elemental muy básica dentro del marco ordinario en el que se organiza el currículum (12 asignaturas, 30 horas semanales, tres o cuatro evaluaciones, etc.). Obviamente, por esta vía no íbamos a lograr subsanar el retraso académico ya acumulado por nuestras alumnas y alumnos. Además, nos encontraríamos con el efecto colateral de un absentismo y un abandono escolar cada vez mayor, es verdad que causado por múltiples factores (el entorno cultural y familiar), pero también por una organización escolar y académica estándar que no les motivaba en absoluto.

La otra opción era intentar renovar la organización escolar y curricular de nuestro centro, marcándonos como horizonte de éxito lograr subsanar el retraso escolar acumulado de nuestro alumnado y conseguir que al final de su educación obligatoria, al acabar 4.º de ESO, tuviesen un nivel académico lo más próximo posible al estándar habitual en chicas y chicos de su edad, un estándar que les permitiese afrontar con garantías de éxito la continuación de su formación académica bien en la Formación Profesional o bien en el Bachillerato. Los profesionales que de un modo u otro nos manteníamos de un año para otro en el centro (una exigua minoría del total de la plantilla, por razones antes apuntadas) nos decidimos por esta última opción.

EL RETO

Hay que decir en descargo de la Administración educativa de aquel momento que, si bien no se interesaba especialmente en lo que pasaba dentro de aquellos barracones, tampoco en ningún momento puso mayores trabas a nuestras propuestas y planes de renovación tanto del currículum como de la organización interna del centro. Eso sí, los problemas referidos anteriormente a la dotación de personal se mantuvieron siempre, hasta tal punto que en numerosas ocasiones el equipo directivo tuvo verdaderos problemas para mantener en el centro a profesionales de manifiesta idoneidad de un año para otro (y muchas veces no lo consiguió).

El primer acuerdo al que llegamos fue el de reducir el número de docentes que atendía las aulas de 1.º y 2.º de ESO. Nos parecía que buena parte de

los problemas en estos cursos se derivaban en última instancia del paso de un modelo bastante personalizado, el aula de Primaria, a otro en el cual la alumna-o no encontraba por ninguna parte el referente humano de la maestra-maestro tutor que sí había tenido hasta ese momento durante toda su vida escolar. Este acuerdo se llevó a cabo de inmediato entre los departamentos de Lengua Castellana y Geografía e Historia, de manera que pusimos en marcha en 1.º y 2.º de ESO un ámbito sociolingüístico que incluía ambas áreas. Por el contrario, en otros departamentos las resistencias fueron considerables y la implementación de ámbitos tardó bastante más en llegar. En lo que se refiere a Lengua Castellana-Geografía e Historia, El primer efecto tangible fue la inmediata caída de los episodios de conflictividad en nuestras horas de clase. Sin embargo, estos conflictos sí continuaban dándose en áreas en las que el docente no pasaba más de dos o tres horas a la semana con el grupo. Efectivamente, una mala transición de Primaria a Secundaria tiene su coste, y más en centros de especial dificultad.

Pero pronto nos dimos cuenta de que la mera yuxtaposición de áreas no resultaba académicamente efectiva. Era necesario por tanto implementar una auténtica área socio-lingüística y además adaptada a las necesidades de nuestro alumnado. Pero lo que encontrábamos en el mundo editorial no se adaptaba a nuestras necesidades ni nuestros principios pedagógicos. La oferta para este tipo de alumnado se caracteriza en general por la presentación de unos contenidos simplificados sobre los cuales se superponen una serie de actividades puramente mecánicas que pueden resolverse con una lectura igualmente mecánica. La lectura comprensiva, el razonamiento autónomo y la creatividad suelen estar casi totalmente ausentes en este tipo de libros escolares destinados a la atención a la diversidad. Como mucho, la alumna-o adquiere un conocimiento memorístico escasamente estructurado a través de un proceso de aprendizaje que resulta realmente aburrido y poco motivador. La tarea que teníamos por delante era clara: construir nosotros nuestro propio ámbito socio-lingüístico.

EL PROYECTO

Las características de nuestro alumnado eran realmente peculiares. Estos dos años de retraso académico (de media) al que antes hacíamos referencia se traducían en una comprensión lectora muy por debajo de lo que sería común para su edad y una riqueza léxica escasa. Esto viene reforzado además por el entorno social y familiar en el que se mueve este tipo de alumnado. En sus familias y entorno próximo los estímulos intelectuales son prácticamente inexistentes. Además, el posible refuerzo positivo por parte de las familias en respuesta a eventuales éxitos académicos de sus hijas e hijos es igualmente mínimo. Y todo ello aderezado con frecuentes problemas cognitivos (de mayor o menor

calado) causados por toda una infancia vivida desde la cuna en un entorno familiar permanentemente estresante.¹

Todo ello nos llevó a trabajar en la construcción de unas unidades didácticas en las cuales, de forma totalmente activa y autónoma, nuestras alumnos y alumnas *adquiriesen los objetivos curriculares de la Lengua Castellana mediante su utilización significativa continua*. Asimismo, el objeto de conocimiento sobre el que trabajarían serían los contenidos de la Geografía y la Historia. En cierto modo, las ciencias sociales serían la piedra y la lengua castellana vendría a ser el cincel con el que trabajarían esa piedra. No estábamos inventando nada nuevo desde luego: nos inscribíamos y situábamos claramente en un paradigma teórico de la didáctica de las ciencias sociales en el que ya llevaban años trabajando proyectos como Gea-Clío (Ramírez y Souto, 2017) o Kairós (Maestro, 1994), entre otros.

Así, de lo que se trataba era de construir toda una serie de unidades didácticas en las que el discurso interno fuese seguido no a través un texto puramente narrativo-descriptivo, sino por medio de toda una serie de interrogantes concatenados en los que la respuestas tuviesen que ser pensadas, razonadas y construidas por la alumna-o y no suministradas por el docente. Y en este proceso, mediante la utilización constante del lenguaje, se adquiriría al mismo tiempo una destreza cada vez mayor en el uso de la lengua castellana. Los contenidos puramente metalingüísticos cuyo aprendizaje no pudiese derivarse del uso y/o producción de textos podían añadirse en apartados *ad hoc*.

¿Qué tipo de «objetos de conocimiento» iban a constituir el núcleo de cada una de las propuestas de trabajo que compondrían las unidades? En nuestro proyecto optamos por emplear prioritariamente imágenes y vídeos, introduciendo paulatinamente cada vez más textos. La razón de ello estriba en el hecho de que en principio, los contenidos escritos les resultan más difíciles de comprender, dado que su dominio del lenguaje formal es limitado. Sin embargo, conforme avanzamos temporalmente en el ámbito y van adquiriendo progresivamente cada vez mayor pericia y soltura, los contenidos codificados en textos escritos aumentan en frecuencia y en complejidad. Sobre cada objeto de aprendizaje (texto, imagen, vídeo, etc.) se propone una serie de cuestiones cuya resolución no puede ser copiada de ninguna parte: la alumna-o ha de reflexionar, ha de preguntar, ha de intercambiar información con otros, ha de indagar, y finalmente ha de volcar su conclusión por escrito. Y en todo este proceso, ¿cuál es el papel del docente?

En primer lugar, el docente ha de contextualizar el material que se va a trabajar y el trabajo que se va a realizar mediante una explicación lo más breve posible. En segundo lugar, ha de ayudar a que las alumnas-os vayan

1. Sobre el estrés tóxico, vid. National Scientific Council on the Developing Child, 2005/2014.

progresando adecuadamente durante su labor. Hay que recordar que una de las características más comunes de este tipo de alumnado es su escasa resistencia frente a las dificultades (resiliencia), de forma que si se les abandona a su suerte ante la más mínima dificultad se dan por vencidos y abandonan la tarea. Y en tercer lugar, el docente ha de ordenar la puesta en común de las conclusiones a las que las alumnas-os han llegado. Una vez que se cierra el ciclo, se inicia otro nuevo tramo de la unidad siguiendo en esencia la misma dinámica. Cada ciclo de trabajo puede ocupar un espacio temporal de unos quince minutos, pero esto es muy variable.

El resultado final es que la alumna-o, de forma colaborativa ha trabajado los núcleos de conocimiento que componen la unidad en cuestión mediante una dinámica fundamentalmente activa en la que ha tenido que estar poniendo en juego permanentemente diversas habilidades cognitivas: observación, escucha activa, lectura, organización de ideas, creación de nuevas ideas a partir de las anteriores, elaboración de conclusiones y plasmación inteligible de esas conclusiones, preferentemente por escrito.

Este es un ejemplo de actividad en 1.º ESO:

Cuando compraban un esclavo, los romanos solían regalar a su nueva adquisición un collar de cobre o bronce como este:



El esclavo o esclava, agradecido, no se lo quitaba nunca. ¿Sabes lo que dice la inscripción? Esto:

"FVGI, TENE ME, CVM REVOCAVERIS M(EO) D(OMINO) ZONINO ACCIPIS SOLIDVM"

O lo que es lo mismo: "He huído, cógeme, cuando me devuelvas a mi dueño Zonino, recibirás un sólido" (moneda de oro).

- ¿Para qué servía la ignorancia?
- ¿Para qué sirve la ignorancia?

En este caso, la propuesta de trabajo se hace sobre una imagen y un texto muy breve, pero el alcance del trabajo que pueden realizar las alumnas-os sobre el mismo puede llegar a tener un calado muy considerable. Obviamente, el papel del docente no puede ser ni muchísimo menos el de mero espectador; ha de conducir el proceso. Pero son ellas y ellos los que han de proponer respuestas, discutir las, alcanzar conclusiones y plasmarlas sirviéndose de sus propias herramientas intelectuales. Este es el estilo de aula que perseguíamos.²

EL FORMATO: DENTRO Y FUERA DEL AULA

Una vez que tuvimos claros los objetivos, la dinámica de aula y el tipo de materiales que íbamos a utilizar, se nos planteó la cuestión del soporte. En un principio la respuesta casi automática fue el papel, pero poco a poco comenzamos a considerar otras posibilidades. El papel nos limitaba solo a textos e imágenes. Otro tipo de contenidos como audios, vídeos y páginas web habrían de ser trabajados única y exclusivamente dentro del aula. Pero, ¿y si queríamos que todo pudiese ser trabajado fuera del aula también? ¿Cómo conseguir que nuestro ámbito sociolingüístico pudiese estar totalmente accesible para nuestras alumnas y alumnos dentro y fuera del aula? Esto nos hizo abandonar la idea del papel y acabar optando por el formato digital, concretamente por el blog. Un blog nos permitía que nuestra área estuviese plenamente disponible en cualquier momento hasta en el bolsillo de nuestro alumnado vía móvil. El formato web permite el acceso desde el ordenador del instituto, el ordenador de casa, la tableta digital, el móvil, el ordenador de una biblioteca... Desde cualquier parte. Además, (para los gestores) permite la fácil inserción de prácticamente cualquier tipo de contenido: audio, video, hiperenlaces, presentaciones digitales, etc. Dentro del espacio web, optamos finalmente por el formato blog por varias razones: en primer lugar, nos parecía más apropiado que otras plataformas más específicamente enfocadas al mundo académico como Moodle básicamente porque Moodle es un entorno en principio cerrado, lo que dificulta su uso por otros que no sean usuarios autorizados. Y desde un principio tuvimos claro que queríamos compartir nuestro trabajo con el resto de la comunidad educativa. Y en segundo lugar, el formato blog resulta más rápido y práctico a la hora de subir contenidos y rectificar o modificar aquello que ya ha sido subido frente a lo que sería una página web convencional, que requiere un proceso algo más laborioso. Por todo ello, optamos por el formato digital en abierto, en un blog. El blog podía ser empleado dentro del aula de forma sencilla con un proyector y una pantalla, pero también podía ser utilizado fuera del aula mediante cualquier dispositivo, móviles incluidos.

2. Para conocer más a fondo estas dinámicas de trabajo en el aula y una valoración de la efectividad de las mismas, vid. Giménez Urraco, 2014.

Solo nos quedaba poner un nombre al proyecto. Finalmente lo denominamos «Geolengua», y lo ubicamos en un «site» fácilmente reconocible: <http://www.geolengua.com>

LOS RESULTADOS

Cualitativamente hablando los resultados obtenidos fueron enteramente satisfactorios. Tras dos años trabajando la Lengua Castellana y las Ciencias Sociales de forma conjunta en un ámbito sociolingüístico, y con las premisas pedagógicas y didácticas antes señaladas, nuestro alumnado mostraba una mejora muy ostensible en sus capacidades académicas. Mejoraba la calidad de su expresión escrita así como su capacidad de razonamiento, de argumentación y de elaboración de un discurso coherente. Este es un ejemplo de lo que queremos decir. Es un examen de Mohamed, ya en 3.º ESO, después de más de dos años trabajando Lengua Castellana y Ciencias Sociales con la metodología ya indicada:

APELLIDOS Y NOMBRE:

Mohamed

6

CUESTIONES

1. (x2) ¿Cómo se forman los precios?
2. Describe un caso en el que se de una situación de oligopolio (puede ser ficticio).
3. ¿Qué es la agricultura de subsistencia?
4. ¿Qué son los aranceles?
5. ¿Qué es la agricultura de plantación?
6. (x4) Hemos visto que en general en los países denominados del Tercer Mundo el coste de la vida es más alto que en los países desarrollados. ¿Cuáles son las razones de todo ello? Argumenta ampliamente tu respuesta.

6 - La causa principal es el Gobierno, estos países suelen tener un gobierno ~~total~~ débil que pasa de la población. ~~En~~ Entonces empiezan a aparecer muchos grupos terroristas, criminales, etc) que se dedican a quitarle a la población sus cosas a la fuerza. ej en Colombia los agricultores de bienes pero con buenos tiempos los tenatemicutas (gente mala que tiene los mejores tiempos) les quitan los tiempos a los agricultores mediante violencia e incluso en algunos casos "matanlos". El gobierno cobra los ajos y oca como si me a producto mala. Entonces los tenatemicutas plantan productos de exportación ej Cacao, Algodón, Arroz, Café, la hoja de Marijuana, etc.

Y entonces ya no plantan productos de Alimentación estos
 así que esos productos que son escasos crecen muchos.

También una de las causas es el mal presidente
 Como pasó en Guinea Ecuatorial (Africa) el presidente
 Obiang Eguena por casualidad ganó 4 años las
 "Elecciones". El presidente mataba a todo aquel
 que no lo votase y siempre desaparecía la gente que se
 oponía a él.

Otra de las causas es la Guerra ya que en
 la mayoría de estos países están en guerra. En este
 tipo de países el más rico vive pero el pobre muere.

También es hay que saber que en la mayoría de países
 se usa la Dictadura - un sistema de Gobierno que
 consiste en que una persona manda y los otros obedecen
 con sin derecho a ninguna negociación o ~~no~~ si te opo-
 nido ~~no~~ población no tiene derechos. Y los
 mujeres en estos países no son respetadas, solo están
 para trabajar en casa.

La delincuencia también es una causa.

ej en Brasil los barrios y los favelas de
 Rio de Janeiro no se puede entrar la delincuencia
 se a desarrollado tanto ^{allí} que ~~no~~ te puedes ver
 a un niño de 8 años con una pistola en la
 mano.

4

Desconocemos cuál ha sido la ulterior vida académica de este alumno ya que su familia emigró a Alemania, debido a la crisis, y le perdimos la pista. Sí sabemos que otros compañeros y compañeras suyos continuaron sus estudios después de completar la ESO y lo hicieron de forma exitosa.

LAS SOMBRAS

En principio podríamos decir que Geolengua fue un éxito, pero como sucede en casi todos los proyectos, con matices. En efecto, las alumnas y alumnos que regularmente asistían a clase, tras unos inicios algo titubeantes enseguida mostraron un progreso considerable que al cabo de dos años los situaba en unos niveles de competencia académica en general perfectamente equiparables con los mostrados por otras chicas y chicos de su edad en centros normalizados. Pero en general, el centro siguió adoleciendo de un absentismo escolar muy por encima de la media, lo que ulteriormente lastraba los resultados cuantitativos y estadísticos del mismo. A ello se debían múltiples factores: la implementación de ámbitos en el primer ciclo de ESO fue más lenta de lo esperado, la inestabilidad de la plantilla continuó siendo la «marca de la casa» (con los efectos colaterales antes señalados), y la implicación de las familias en la educación de sus hijos se mantuvo en niveles digamos que mínimos. Todo ello unido al impacto de la reciente crisis económica coadyuvó a que los niveles de absentismo disminuyesen solo muy lentamente. En definitiva, nuestra conclusión a este respecto es que a la hora de paliar el absentismo escolar la renovación pedagógica es una pieza importante, pero no la única ni mucho menos. Además es necesario incidir sobre las familias e involucrarlas de forma activa en la educación de sus hijos (Flecha y Soler, 2013).

¿Y EN UN CENTRO ESTÁNDAR?

A partir del año 2016 algunos de los docentes participantes en el proyecto comenzamos a trabajar en otros centros educativos. En nuestro caso, pasamos a formar parte del departamento de Geografía e Historia del IES Andreu Alfaro, un centro digamos que «normalizado» ubicado en Paiporta, uno de los núcleos urbanos del área metropolitana de la ciudad de Valencia. Tras ciertas deliberaciones con los miembros del departamento, decidimos continuar utilizando como herramienta de aula el blog-materia en los grupos de 1.º ESO de forma conjunta con un libro de texto. En este centro las materias se hallan compartimentadas a la manera tradicional. Además, en dicho centro el área de Geografía e Historia se imparte en valenciano. Todo ello nos llevó a adaptar parcialmente los contenidos del blog: fueron traducidos a valenciano y se suprimieron los apartados referidos a contenidos puramente teórico-lingüísticos.

GeoLlengua

Geografia i Història en obert, 1er. i 2on. ESO

INICI	TASQUES	1. ON VIU LA TERRA?	2. COM ES EL COS DE LA TERRA?	3. QUINA ÉS LA SANG DE LA TERRA?
4. AMB QUÈ S'ABRIGA LA TERRA?	5. QUI VA HABITAR LA TERRA?	6. COM VAM SER FA... 40.000 ANYS?	7. COM ÉREM FA... 8.000 ANYS?	
8. COM ÉREM FA... 2000 ANYS?	9. I DESPRÉS DE ROMA... QUÈ?	10. SENYORS, PESTES I HERETGES		
11. L'EUROPA DE LA IMPREMTA I L'ARCABÚS	12. QUANTS SOM?	13. ON VIVIM?	14. COM ENS GOVERNEM?	GUIA BREU NOSALTRES

Com vivien els rics?

A Roma, si naixies home i ric, havies tingut molta sort. Però encara que ric, si naixies xica... La cosa canviava bastant.



– Mira el video i conta per escrit les diferències que trobes entre homes i dones a la antiga Roma. Pots completar la teua redacció amb el segon clip de més avall.

TRADUCTOR

Seleccionar idioma :

Con la tecnologia de Traductor de Google

CATEGORIES

- col·laboracions
- llibres
- mapes
- miscel·lània
- notícies
- temes
- tècniques
- Textos

FÒRUM AL MÒBIL:

Obrí Internet i tecleja:

tik.io/geollengua

FÒRUM



Marta

Quen és l'examen?

Una vez iniciado el trabajo (con aproximadamente 150 alumnas y alumnos de 1.º de ESO), lo primero que llamó nuestra atención fue la fortísima querencia del alumnado normalizado por prácticas académicas que no solo no se les demandaban, sino que se les señalaban como poco apropiadas. Por ejemplo, ante el planteamiento y resolución de una tarea, se les indicaba encarecidamente que no acudiesen al libro de texto y copiasen literalmente párrafos o frases. Sin embargo, meses después de iniciado el curso, muchas alumnas y alumnos aún continuaban con estas prácticas. A la hora de preparar exámenes, igualmente se les indicó desde el principio que memorizar definiciones, etc., no les iba a resultar efectivo ya que en las cuestiones del examen lo que se les demandaría sería poner en juego de manera significativa sus conocimientos, no su capacidad memorística. Sin embargo, después de varias pruebas, todavía parte del alumnado mantenía este tipo de técnicas de estudio, a pesar de que les requería muchísimas horas de esfuerzo y sin embargo les rendía un producto escaso. ¿Dónde y por qué adquieren las alumnas y alumnos estos hábitos de trabajo pedagógicamente arcaicos? Si en teoría ningún docente trabaja con ellas

y ellos sistemáticamente de esa forma, ¿cómo es que tienen tan interiorizados estos hábitos? No tenemos la respuesta, pero es una cuestión que merecería la pena ser investigada.

Otra cuestión que llamó nuestra atención fue las reticencias e incluso resistencias que parte del alumnado mostraba a la hora de trabajar con lo que se ha dado en llamar TIC (tecnologías de la información y la comunicación). En nuestra etapa anterior ya nos encontramos con algo de esto, pero en aquel momento lo achacamos a factores relacionados con la escasez de recursos y la consecuente falta de dispositivos digitales en los hogares del alumnado de La Coma. Pero en el IES Andreu Alfaro no era este el caso. En la encuesta inicial de curso más del 90% del alumnado manifestaba que en su hogar contaba con (al menos) un ordenador con acceso a internet. Apriorísticamente dábamos por sentado que nos encontrábamos frente a lo que se ha dado en llamar «nativos digitales». Por lo tanto, dábamos por hecho que, salvo alguna excepción, todos ellos poseían unas habilidades en el manejo de las TIC perfectamente consolidadas. Sin embargo en la práctica diaria comprobamos que muchos de ellos tenían enormes dificultades en ejecutar tareas elementales. Por ejemplo, si al teclear por error una dirección en sus ordenadores no entraban en la página web requerida, no eran capaces de llevar a cabo una búsqueda simple para encontrar dicha página. Además, todos ellos mostraban una inmadurez casi total a la hora de buscar y seleccionar información en la red. Para ellas y ellos, buscar información en internet consistía invariablemente en teclear el término en cuestión en el buscador (preferentemente en Wikipedia) y acto seguido copiar y pegar lo que buenamente les parecía, a pesar de no entender lo que acababan de leer. En definitiva, sus habilidades en el manejo de las TIC se encontraban muy lejos de la excelencia que apriorísticamente se atribuye a esta generación de «nativos digitales». Nuestra experiencia particular no se aparta mucho de lo que las sucesivas investigaciones están concluyendo al respecto (Fernández Enguita y Vázquez Cupeiro, 2017, p. 17)

Desde el principio tratamos de corregir este método de recolección de información, pero algunos se mantenían firmemente anclados en este tipo de estilo de trabajo. Así, a la hora de realizar algún pequeño trabajo de síntesis, muchos de ellos seguían acudiendo a la Wikipedia y cortaban y pegaban de forma totalmente mecánica, sin entender el texto que acababan de utilizar, todo ello a pesar de que se les indicaba que utilizasen unas fuentes de información muy concretas (más sencillas y preparadas ex profeso para iniciarlos en este tipo de técnicas de trabajo).

Así, esta falta de habilidades llevó a parte del alumnado a mostrar al principio una cierta resistencia frente a la utilización de las TIC como herramientas de trabajo de forma cotidiana en el aula y fuera del aula, a pesar de que contaban

con los medios para ello. Una resistencia que nos cogió casi totalmente por sorpresa.

A pesar de estos problemas iniciales, el trabajo pronto comenzó a generar sus frutos, de manera que al final del curso la proporción de alumnado que alcanzó los objetivos previstos se situó en el 85%. El trabajar de forma comprensiva, no pura y exclusivamente memorística, en torno a preguntas, e impulsando y requiriendo del alumnado en todo momento la utilización del razonamiento propio como herramienta central de trabajo, se mostró como una estrategia en el aula enormemente eficaz en términos de resultados, también en un centro «normalizado». Durante el siguiente curso dimos continuidad a este estilo de enseñanza y aprendizaje en 2.º ESO, obteniendo unos resultados que aún están por evaluar, pero que provisionalmente podemos afirmar que serán probablemente igualmente satisfactorios.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En principio, ¿qué ventajas tiene el trabajar una materia por medio de un blog? Hagamos la pregunta de otro modo: ¿Qué beneficios presenta trabajar un área por medio de iPads en el aula? Bien, el primer beneficio sin duda lo obtiene la empresa que suministra los dispositivos. Y el segundo gran beneficio lo va a obtener la empresa o empresas que suministren los contenidos académicos adaptados a ese (o a esos) dispositivos (Laval, 2004, p.178 y ss.) Esto son obviedades, pero conviene no perderlas de vista en un mundo en el que las grandes corporaciones pugnan por mediatizar la escuela y moldearla según sus intereses (Díez Gutiérrez, 2018, p. 32). Desde hace más de una década, desde diversos ámbitos formales y no formales nos estamos encontrando con un mensaje insistente: la escuela está en crisis. Y para apuntalar este mensaje se utiliza cualquier munición disponible, sea esta adecuada o no. Por ejemplo, una y otra vez se aducen los resultados PISA como prueba de todo ello, sin saber con frecuencia qué significan en realidad o sin someterlos a la más mínima crítica.³ Y en esta escuela en crisis solo hay un culpable: el docente (preferentemente funcionario). No vamos a entrar en esta cuestión, pero sí es necesario bosquejar al menos el paisaje en el cual se enmarca la cuestión de las TIC en las escuelas. Porque uno de los rasgos de esta escuela en crisis, según estos «críticos-reformistas» es la falta de tecnificación de las aulas. Por lo tanto, una de las soluciones es la introducción masiva de las TIC en el aula. Según este discurso, estamos ante una nueva generación de nativos digitales, y hay

3. Desde el ámbito científico se ha puesto en tela de juicio la validez de PISA para medir los conocimientos que se adquieren *exclusivamente* en la escuela (Carabaña, 2015, p. 20), así como la lectura apresurada y superficial que con frecuencia se hace desde los poderes públicos de esos resultados (Singer y Braun, 2018).

que ponerse rápidamente al día para atenderlos adecuadamente y hablarles y enseñarles en su «lengua». Por lo tanto, es forzoso y perentorio introducir los dispositivos digitales en el aula, so pena de quedarnos atrás en esta revolución digital que supuestamente está teniendo lugar y en la que la escuela (pública) está quedándose descolgada. Como ya hemos apuntado líneas arriba, el concepto de «nativos digitales» habría que ponerlo en cuarentena (como mínimo). Pero además, ¿hasta qué punto la introducción acrítica de elementos o dispositivos en el aula implica una renovación pedagógica real?

Desde nuestro punto de vista, la mera introducción de elementos, herramientas o instrumentos (bajo la etiqueta TIC) no supone forzosamente una renovación pedagógica. En consecuencia, tampoco va a precipitar *per se* una mejora ostensible en la calidad pedagógica del proceso ((Livingstone, 2012, p. 19-20). Creemos que por el contrario en un aula pueden seguir manteniéndose procesos de enseñanza-aprendizaje en esencia absolutamente tradicionales y al mismo tiempo estar utilizando de forma sistemática dispositivos tecnológicos tales como IPads, aulas virtuales y libros digitales. Incluso puede llegar a modificarse superficialmente la metodología empleada pero mantener el núcleo epistemológico incólume, sólidamente anclado en una teoría de la historia y las ciencias sociales absolutamente tradicional. Así, podemos encontrarnos con el uso superficial o parcial de pedagogías y/o metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o incluso las comunidades de aprendizaje, empleándolas como coartadas para seguir enseñando contenidos en ocasiones no ya tradicionales, sino simple y llanamente reaccionarios.⁴

A nuestro entender, la verdadera renovación pedagógica ha de venir primero de la reflexión crítica acerca de nuestra realidad en el aula. Qué queremos enseñar y por qué queremos enseñar esos contenidos y no otros, entendiendo por «contenidos» la ya tradicional tríada: conceptos, habilidades y actitudes. En nuestro caso, ¿queremos enseñar una historia y una geografía puramente descriptivas y tradicionales, sin conexión con los problemas y realidades actuales? ¿O queremos enseñar otra cosa? Son preguntas pertinentes que sin embargo con demasiada frecuencia dejamos que contesten por nosotros los diseñadores de libros de texto, ya sean estos en papel o digitales. Y en un segundo nivel, hablando ya de metodologías de aula, ¿cuál es nuestro posicionamiento? ¿Queremos un aula en la que el docente sea el único y exclusivo sujeto activo, mientras el resto de participantes han de limitarse a absorber lo más eficazmente posible los conocimientos suministrados por él? ¿O buscamos por el contrario

4. Al respecto resulta ilustrativa esta última polémica en torno a la Editorial Casals, que cuenta (como no) con una nutrida oferta de libros digitales (<https://www.ecasals.net/>): Datos falsos y desinformación sobre educación sexual en un libro de 3.º de la ESO (2 abril 2018). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/04/02/hechos/1522665836_248639.html

un entorno de aprendizaje en el que los sujetos activos, los co-productores de conocimiento sean también las alumnas y alumnos que están en ese espacio? Creemos que es primordial dar respuesta cumplida a esos interrogantes antes de nada. Resulta obvio con solo echar un vistazo a la última legislación vigente al respecto cuáles son las opciones tomadas por los legisladores del Estado central. Pero eso no invalida la posibilidad de que nosotros, como equipos de educadoras y educadores, como centros educativos, como comunidades educativas, tomemos y defendamos también nuestras posiciones.

Y finalmente, sí, está la cuestión de las herramientas que vamos a utilizar dentro y fuera del aula. ¿Implica el mero uso de estas herramientas un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Depende de lo que entendamos por «significativo», claro está. Bajo nuestro punto de vista, el uso de las TIC dentro y fuera del aula es pertinente en tanto en cuanto permite una puesta en práctica más ágil y eficaz de metodologías que a su vez están puestas al servicio de unos objetivos que trascienden incluso las propias áreas o materias: a saber, la construcción de una ciudadanía responsable, crítica y solidaria. Por el contrario, amontonar de forma acrítica artefactos digitales en el aula, entendiendo por «artefactos» tanto dispositivos como (fragmentos de) sistemas pedagógicos, creemos que no conduce a nada realmente relevante, pedagógicamente hablando. Como profesionales de la educación, creemos que es el momento de reafirmarnos y reivindicar nuestro papel como expertos en la práctica docente en un momento en el que desde diversos ámbitos formales y no formales se está pretendiendo suplantar nuestro papel y se están emitiendo incesantemente juicios de valor sin fundamento científico alguno y cuyas intenciones e intereses resultan cuando menos sospechosos. ¿Inundar las aulas de pizarras digitales, tabletas digitales y libros digitales, es de verdad la solución a por ejemplo el 30% de fracaso escolar que atenaza a nuestro sistema educativo? ¿O quizás la promoción de este gasto público tiene otros intereses y otros beneficiarios?

Hemos de tener claros cuáles son nuestros objetivos. El nuestro es contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos críticos, responsables y solidarios. Cualquier herramienta es bienvenida, pero sin duda la mejor de ellas es esta: un-a profesional de la educación adecuadamente pertrechada-o y con una ratio de alumnas y alumnos que le permita atenderles adecuadamente en esa aventura apasionante que es crecer y aprender.

REFERENCIAS

- CARABAÑA, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo: educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., y VÁZQUEZ CUPEIRO, S. (2017). *La larga y compleja marcha del CLIP al CLIC: escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Madrid: Ariel.
- FLECHA, R., y SOLER, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- GIMÉNEZ URRACO, E. (2014). *Práctica pedagógica en un centro de atención educativa singular de un barrio de acción preferente. Aproximación desde la teoría de Basil Bernstein*. Tesis doctoral dirigida por Almudena A. Navas Saurin y Oscar L. Graizer. Universitat de València, València.
- LAVAL, C. (2004). *La Escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LIVINGSTONE, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- MAESTRO, P. (1994). La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (8), 53-95.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2005/2014). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper 3*. Updated Edition. Recuperado de <http://www.developingchild.harvard.edu>
- RAMÍREZ MARTÍNEZ, S., y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2017). GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En García Monteagudo, D., Ramírez Martínez, S. y Souto González, X.M. (eds.) *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 153-178). Valencia: Nau Llibres.
- RUIZ, F., y MARTÍNEZ, M. (2017). L'organització de l'àmbit sociolingüístic en 1r i 2n ESO. En García Monteagudo, D., Ramírez Martínez, S. y Souto González, X.M. (eds.) *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 101-114). Valencia: Nau Llibres.
- SHONKOFF, J. P. (2011). Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. *Science*, 333(6045), 982-983. <https://doi.org/10.1126/science.1206014>
- SHONKOFF, J. P., GARNER, A. S., et al. (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- SINGER, J. D., & BRAUN, H. I. (2018). Testing international education assessments. *Science*, 360(6384), 38-40. <https://doi.org/10.1126/science.aar4952>
- SOUTO, X. M. et al. (2016). Periferias escolares y derechos ciudadanos: entre las ideologías y las utopías. En: Benach, N., Zaar, M. H., Vasconcelos P. Junior, M., (eds.). *Actas del XIV Coloquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona, 2-7 mayo 2016. Barcelona: Universidad de Barcelona, p. 1-21.
- VVAA. *Geolengua*. <http://www.geolengua.com>