Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas

Construcción del sujeto complejo a partir de una nueva didáctica de las ciencias sociales en un contexto con vulnerabilidad social. Un análisis desde la educación patrimonial

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Juan Carlos Romero Villadóniga

Fecha de lectura: 29 de junio de 2023

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Estepa Giménez

Miriam José Martín Cáceres

Huelva, 2023

CC BY NC ND

UNIVERSIDAD DE HUELVA.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO COMPLEJO A PARTIR DE UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UN CONTEXTO CON VULNERABILIDAD SOCIAL. UN ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL.

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADA POR:

JUAN CARLOS ROMERO VILLADÓNIGA.

BAJO LA DIRECCIÓN DE LOS DOCTORES.

D. JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ.

Dª MIRIAM MARTÍN CÁCERES.

HUELVA, MARZO DE 2023

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES, MATEMÁTICAS Y DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA.

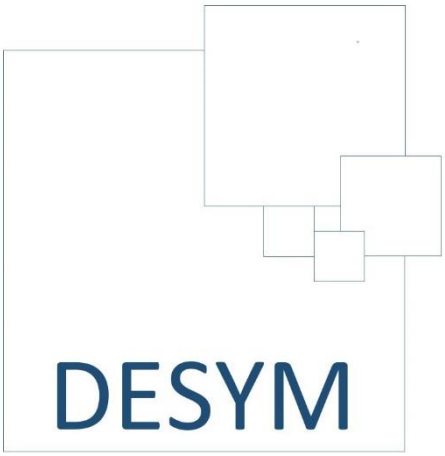


Universidad de Huelva

Esta tesis es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00 “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/







Si eres poeta, verás claramente que flota una nube en esta hoja de papel. Sin nube, no habrá lluvia; sin lluvia, los árboles no crecen; y sin árboles, no podemos hacer papel. Para la existencia del papel es esencial la nube. Si no está la nube, tampoco puede estar el papel. Así, podemos decir que la nube y el papel inter-son.

La palabra "interser" aún no está en el diccionario. Pero si combinamos el prefijo inter con el verbo ser, tenemos un nuevo verbo, interser. Sin una nube, no podemos tener papel, de modo que es posible decir que la nube y la hoja de papel inter-son.

Si miramos más profundamente esta hoja de papel, veremos en ella la luz del sol. Sin la luz del sol el bosque no puede crecer. De hecho, nada puede crecer. Aún nosotros no podemos crecer sin la luz del sol. Así pues, sabemos que el sol también está en esta hoja de papel. El papel y el sol inter-son.

Y si seguimos mirando, podemos ver al leñador que cortó el árbol y lo trajo al molino para transformarlo en papel. Y podemos ver el trigo. Sabemos que el leñador no puede vivir sin el pan cotidiano, así que el trigo que se convirtió en su pan también está en esta hoja de papel. Y el padre y la madre del leñador también lo están. Cuando lo vemos así, vemos que, sin todas estas cosas, esta hoja de papel no puede existir

Mirando aún con mayor profundidad la hoja de papel nosotros también estamos en ella. Esto no es difícil de ver porque cuando miramos una hoja de papel, forma parte de nuestra percepción. Tu mente está aquí y la mía también. Así que podemos decir que todo está aquí en esta hoja de papel. No puedes señalar una sola cosa que no esté en esta hoja de papel ----el tiempo, el espacio, la tierra, la lluvia, los minerales de la tierra, el sol, la nube, el río, el calor. Todo coexiste con esta hoja de papel.

Es por ello que creo que la palabra interser debería estar en el diccionario. "Ser" es interser. No puedes ser por ti mismo; tienes que interser con todas las demás cosas. Esta hoja de papel es porque todo lo demás es.

Supongamos que tratamos de regresar uno de los elementos a su origen. Supongamos que regresamos la luz al sol. ¿Crees que esta hoja de papel sería posible?. No, sin la luz del sol nada puede ser. Y si regresamos el leñador a su madre, tampoco tenemos papel. El hecho es que esta hoja está hecha sólo de elementos que no son papel. Y si regresamos estos elementos a sus orígenes, no puede haber papel del todo. Sin los elementos que no son papel, como la mente, el leñador, la luz del sol, no habrá papel.

Así de
delgada como es, esta hoja de papel contiene todo el universo.
Thich Nhat Hanh
Maestro Zen

En memoria a Manuel Romero González (1943-2022), padre, amigo y cómplice de mis andanzas.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO COMPLEJO A PARTIR UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UN CONTEXTO CON VULNERABILIDAD SOCIAL. UN ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL.

1. **COMENZANDO A CAMINAR POR LA SENDA DE LA COMPLEJIDAD**.

1.1. Introducción. Qué educación para qué Sujeto …18
1.2. Estructura de la tesis …22
1.3. Dilemas éticos …26

BLOQUE I. UN MARCO TEÓRICO COMPLEJO

2. **HACIA UNA DIDÁCTICA COMPLEJA PARA EL SUJETO COMPLEJO.**

2.1. El paradigma de la complejidad y la necesidad de un cambio en la comprensión de la sociedad y la educación en contextos de vulnerabilidad social…32
2.2. Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro…36
2.3. Principios metacognitivos del pensamiento complejo. ..41
2.4. Hacia un aprendizaje transformacional. ..46
2.5. Una nueva didáctica de lo complejo. ..50
2.6. Complejidades de los diferentes subsistemas educativos…57

3. **HACIA UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. PROGRAMA "EDUCANDO DESDE LOS SABORES".**

3.1. Educación y Patrimonio, mucho más que conceptos…64
3.2. La importancia del patrimonio inmaterial en las prácticas educativas…72
3.3. Educación Patrimonial y Complejidad, una simbiosis útil…76
3.4. "Educando desde los sabores"- educando desde un sentimiento…84

BLOQUE II. DISEÑO METODOLÓGICO.

4. DISEÑANDO LA INVESTIGACIÓN.

4.1. Metodología empleada…96

4.1.1. La importancia de una antropología educativa…97

4.1.2. Una etnografía compleja en el marco de la investigación/acción…100

4.1.3. El rol del profesor investigador. La importancia del observador-observado…103

4.1.4. Categorías analíticas…106

4.1.5. Fuentes y recursos…113

4.2. Formulando la red de problemas iniciales…116

4.3. Fases en el diseño de la investigación…119

4.4. Técnicas e instrumentos de análisis…124

4.4.1. Observación: Diario de clase; diario personal de los participantes; hojas de registro; sesiones de audio/vídeo; cuaderno del alumnado…126

4.4.2. Entrevistas a personal participante…130

4.4.3. Encuestas…133

4.4.4. Producción generada…139

4.5. Impacto en la comunidad educativa y entorno próximo…146

5. NUESTRO ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN. UN LUGAR COMPLEJO.

5.1.La barriada Diego Sayago, un enclave de riesgo…148

5.1.1.Un barrio estigmatizado…151

5.1.2.Niveles de equipamiento…154

5.1.3.Políticas activas del Plan Distrito V…157

5.2.El IES La Marisma en el contexto de la zona…162

5.2.1. Análisis educativo y convivencial…168

5.2.2. Fortalezas y debilidades…172.

BLOQUE III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

6.1. Rasgos definitorios de la propuesta didáctica…176

6.2. Análisis de los cuestionarios…204

6.2.1. Cuestionario inicial…206

6.2.2. Cuestionario final…217

6.3. Análisis de las grabaciones…231

6.3.1. Sesión de intervención con voluntariado…231

6.3.2. Entrevistas al alumnado…234

6.3.3. Debates de grupo…249

6.4. Hojas de registro y diario de aula…252

6.5. Materiales y evidencias producidas por el alumnado…264

7. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA.

7.1. Resultados globales…310

7.2. Dando luz a las cuestiones iniciales...313

7.3. Respondiendo a la gran pregunta…326

8. CAMINANTE NO HAY CAMINO. POSIBILIDADES PRESENTES Y FUTURAS.

8.1. Análisis DAFO de fortalezas y debilidades del modelo didáctico…328

8.2. Potencialidades de integración con otros programas…330

8.3. La importancia de los agentes sociales…340

8.4. Aprendizaje/Servicio como nueva forma de construcción de las relaciones interpersonales…343

BLOQUE IV. CONCLUSIONES.

9. CONCLUSIONES.

9.1. La necesidad de pensar la Educación desde una perspectiva compleja. Aportaciones metodológicas…349

9.2. Un camino de pétalos y espinas. ..351

9.3. Tendiendo puentes…353

9.4. Otra educación es posible. Futuras líneas de investigación…355

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS…359

INDICE DE FIGURAS.

CAPÍTULO 2.	
Figura 2.1. Implicaciones del aula como mente social	38
Figura 2.2. Construcción del sujeto complejo.	43
Figura 2.3. Organización de un aula metacompleja	48
Tabla 2.1. Características de los SCA	53
Figura 2.4. Sistemas que operan sobre el sujeto.	55
Figura 2.5. Elementos que componen el sistema familiar.	56
Figura 2.6. Elementos que componen el sistema barriada.	56
Figura 2.7. Elementos integradores del subsistema organizativo.	57
Figura 2.8. Elementos integradores del subsistema pedagógico.	58
Figura 2.9. Elementos integradores del subsistema curricular.	58
Figura 2.10. Elementos integradores del subsistema didáctico.	59
Figura 2.11. Elementos integradores del subsistema relacional	59

CAPÍTULO 3.	
Figura 3.1. Diferentes dimensiones del Patrimonio	68
Figura 3.2. Apreciación simbólica del espacio	77
Figura 3.3. Objetivos del PNEP	80
Figura 3.4. Líneas de actuación del PNEP	81
Imágenes 1 a 3. Programa inicial de Educando desde los Sabores.	88
Figura 3.6. Dimensiones que se trabajan en el programa Educando desde los Sabores.	89
Cuadro 3.1. Ejemplo de unidad didáctica del programa.	93
Imágenes 3.4 y 3.5. Imágenes del programa con voluntariado	94

CAPÍTULO 4.	
Tabla 4.1. Sistema de categorías generadas en la investigación.	113
Tabla 4.2. Perfil del alumnado seleccionado en la investigación.	114
Tabla 4.3. Problemas, subproblemas y objetivos específicos.	118
Tabla 4.4. Síntesis de desarrollo de la unidad experienciada.	122
Tabla 4.5. Técnicas e instrumentos de análisis.	125
Tabla 4.6. Modelo de transposición didáctica al aula.	127
Tabla 4.7. Parte frontal de la plantilla de observación diaria.	128
Imagen 4.1. Fotografía de uno de los entrevistados.	131
Imágenes 4.2. a 4.5. Preguntas relativas al tema, que se recogen en el cuestionario inicial.	133
Imágenes 4.6. a 4.10. Preguntas relativas al tema, que se recogen en el cuestionario final.	136
Imágenes 4.11. a 4.22. Producción individual del cuadernillo de investigación del alumnado.	140
Imagen 4.23. Captura del momento de producción del cómic final	141
Imagen 4.24. Portada del libro electrónico.	142
Imágenes 4.25. y 4.26. Imágenes aleatorias del libro electrónico	143

CAPÍTULO 5.	
Imagen 5.1. Localización de la barriada Diego Sayago.	147
Imagen 5.2. y 5.3. Ubicación del Distrito V en el contexto de la ciudad de Huelva.	148
Tabla 5.1.. Barriadas que componen el Distrito V de Huelva.	151
Imagen 5.4. Distribución de barriadas vulnerables de Huelva	154
Figura 5.1. Entidades participantes en el plan Distrito V.	155
Figura 5.2. Esquema evolutivo del funcionamiento del Plan.	157
Figura 5.3. Esquema organizativo del Distrito V.	158
Figura 5.4 Líneas de acción del Plan Distrito V.	159
Imagen 5.5. Localización del IES La Marisma.	160

Imagen 5.6. Distribución de la planta baja del centro.	163
Tabla 5.2. Organización departamental del centro	164
Imagen 5.7. Zonas adscritas al IES La Marisma.	169
Tabla 5.3. Fortalezas y debilidades del centro.	172

CAPÍTULO 6.	
Tabla 6.1. Desarrollo de la unidad didáctica.	177
Tablas 6.2. a 6.5. Rúbricas de clase empleadas en el aula.	181
Tablas 6.6. a 6.18. Desarrollo de las actividades.	200
Tabla 6.19. Correlación de preguntas de la encuesta inicial y final con las variables y categorías de estudio.	202
Gráfico 6.1. Resultados de la pregunta 1.	203
Gráfico 6.2. Resultados de la pregunta 2.	204
Gráfico 6.3. Resultados de la pregunta 4.	205
Gráfico 6.4. Resultados de la pregunta 7.	207
Gráfico 6.5. Resultados de la pregunta 16.	208
Gráfico 6.6. Resultados de la pregunta 9.	210
Gráfico 6.7. Resultados de la pregunta 10.	211
Tabla 6.20. Resultados obtenidos en la encuesta inicial en relación con las categorías y variables	213
Gráfico 6.8. Resultados de la pregunta 1.	215
Gráfico 6.9. Resultados de la pregunta 2.	216
Gráfico 6.10. Resultados de la pregunta 15.	218
Tabla 6.21. Resultados obtenidos en la encuesta final en relación con las categorías y variables.	223
Tabla 6.22. Correlación entre los resultados obtenidos en la encuesta inicial y final.	225
Tabla 6.23. Relación entre cuestiones planteadas en la entrevista y categorías de referencia.	230
Tabla 6.24. Correlación de resultados obtenidos.	244
Imagen 6.1. Hoja de registro representativa.	251

Tabla 6.25. Tipos de registro observados.	254
Tabla 6.26. Correlación de ámbitos y diario de sesiones.	259
Imagen 6.2. Diario de clase, sesión 12.	263
Tabla 6.27. Materiales y evidencias producidas por el alumnado.	265
Tabla 6.28. Resultados obtenidos en la actividad.	267
Imágenes 6.3 y 6.4. Presentación de actividad por parte del alumnado.	268
Tabla 6.29. Resultados obtenidos en la actividad.	270
Imágenes 6.5 a 6.9. Presentación de actividades “Rastreando Globalmente”.	271
Imagen 6.10. Desarrollando la experiencia.	272
Tabla 6.30. Resultados obtenidos en la actividad.	274
Imágenes 6.11 a 6.22. Pantallas de la actividad realizadas por el alumnado.	275
Tabla 6.31. Resultados obtenidos en la actividad.	277
Imágenes 6.23 y 6.24. Resultados de la actividad	278
Tabla 6.32. Resultados obtenidos en la actividad.	280
Imágenes 6.25 y 6.26. Entendiéndo-me.	280
Imágenes 6.27 y 6.28. Momentos de la charla de la técnica.	282
Tabla 6.33. Resultados obtenidos en la actividad.	283
Imágenes 6.29 y 6.30. Capturas de la actividad realizadas por el alumnado.	283
Imágenes 6.31 y 6.32. Actividades realizadas por el alumnado ligadas al valor patrimonial.	285
Tabla 6.34. Resultados obtenidos en la actividad.	288
Imágenes 6.33. a 6.35. Búsqueda de información por parte del alumnado.	290
Imágenes 6.36 a 6.38. Montaje del tablón patrimonial.	292
Tabla 6.35. Resultados obtenidos en la actividad.	294
Tabla 6.36. Resultados obtenidos en la actividad.	296
Imágenes 6.39. a 6.53. Capturas de la actividad realizadas por el alumnado.	297

Tabla 6.37. Resultados obtenidos en la actividad.	301
Imágenes 6.54. a 6.64. Libro digital elaborado por el alumnado.	304
Imagen 6.65. Exposiciones realizadas por el alumnado en grupos de ESO y CPGM.	305
Tabla 6.38. Resultados obtenidos en la actividad.	306

CAPÍTULO 7.	
Tabla 7.1.. Resultados finales obtenidos.	312

CAPÍTULO 8.	
Figura 8.1. Disposición de elementos en un análisis DAFO.	329
Tabla 8.1. Fortalezas, debilidades, oportunidades y dificultades de la unidad.	333
Imágenes 8.1. y 8.2. Instantáneas del taller “Educando desde los Sabores”.	335
Figura 8.1.. Organigrama del “Observatorio de Convivencia”.	336
Imágenes 8.3. y 8.4. Taller de Radio del IES La Marisma.	337
Imagen 8.5. Logotipo del programa Vivir y Sentir el Patrimonio.	338
Figura 8.2. Elementos que intervienen en el proyecto.	339

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





CAPÍTULO 1.COMENZANDO A CAMINAR POR LA SENDA DE LA COMPLEJIDAD.

1.1. Introducción. Qué educación para qué Sujeto
1.2. Dilemas éticos
1.3. Estructura de la tesis







CAPÍTULO 1.
COMENZANDO A CAMINAR POR LA SENDA DE LA COMPLEJIDAD.

Al nacer ya eres parte de esta sociedad, bienvenido chaval,
clasificadle en un nuevo carnet de identidad, ya eres uno más, ya eres uno más
ingresarás en una escuela por tu educación, te vamos a preparar
a cometer los errores que cometo yo, te vamos a integrar, ya eres uno más
Eh!!,ya eres uno más...[1]

1.1. INTRODUCCIÓN. QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ SUJETO

Cada vez es más fácil observar a diario en nuestros centros escolares, comportamientos en discentes que hasta los más expertos no dudarían calificar como desadaptados. Y es que no hay nada peor que educar desde una perspectiva macdonalizada (Ritzer, 2002) en la que unificamos, si no en teoría, sí en la práctica, complejidades humanas que no pueden ser analizadas de manera global. ¡¡¡No podemos considerar la educación como un fenómeno de masas dirigido a las masas!!!

Como apunta Cantón (2009), la validez de cada modelo pedagógico depende de su capacidad de captar los signos de su momento, al tiempo que su capacidad de mostrar soluciones continuas. Existen tantos procesos educativos como alumnado, de ahí la enorme complejidad de esta profesión. En una sociedad

[1] Fragmento de la canción "Ya eres uno más", del grupo Skap donde comenta, a modo de protesta, la función reproductora del sistema escolar.

absorta en las apariencias, en la dinámica mecanicista e irracional del consumo, hasta uno de los pilares básicos que sustenta toda base social, la Educación, se ha convertido en otro producto más. Como buen hijo de la SOCIEDAD, el sistema educativo ha entrado en una etapa de frenético consumo clónico, consecuencia de la sobremodernidad a la que se ha aferrado nuestro mundo (Ávila, 2008). El usuario no necesita aprender, necesita consumir, la Educación se ha convertido en un objeto más de consumo.

Mejorar el acceso a la Educación, en todas sus dimensiones, parte por ser uno de los grandes adalides del actual sistema educativo español, pero ¿realmente cómo se hace?, ¿educamos para un desarrollo pleno del Sujeto?, ¿educamos para el autoconocimiento del ser?, o bien ¿todo esto forma parte de un escaparate lleno de prendas en rebajas que a posteriori nadie se pone, pues no sabe bien cómo ponérselas?

Quizás el reflejo más visible de las actuales tensiones educativas se refleje en aspectos como el fracaso escolar, el abandono temprano del sistema educativo, el absentismo, o el conflicto dentro y fuera de las aulas. Imnumerables informes realizados sobre diferentes aspectos en institutos de toda España a lo largo de los últimos años, reflejan una realidad más que preocupante donde las discontinuidades entre la institución y los sujetos se hace cada vez mayor.

En la teoría de la Educación se habla de la importancia de la sociedad civil (Castells, 1997) en el hecho educativo. Sociedad, alumnado y profesorado constituyen un entramado que permite el crecimiento del individuo. No obstante, si alguno de estos pilares falla, el resto cae inexorablemente, y eso, por desgracia, es lo que venimos soportando día a día en el mundo educativo, pues cada vez la brecha existente entre las tres patas del banco es mayor, siendo aún más notorio en contextos multiculturales donde al hándicap de la actual dinámica de la sociedad, se une las barreras culturales y emofísicas propias de cada cultura.

Como consecuencia de todo ello, una crisis constante se ha institucionalizado en nuestras vidas cotidianas tras la desaparición de otros valores considerados en “desuso” por las ordalías consumistas tales como el compartir, la amistad o el

sentido del trabajo en equipo es algo más visible. En esta vorágine en la que se encuentra sumida la sociedad, la respuesta emitida por este sistema educativo se ha mostrado insuficiente en determinados contextos multiculturales que responden a realidades mucho más complejas que las simplistas apreciaciones de una administración absorta más en el resultado que en la generación de verdaderas estructuras emocionales, en la creación de con-ciencias (Del Toro, 2012). Así, desde la "educación formal", se han intentado articular una serie de modelos de intervención genéricos, muchas veces sin tener en cuenta el origen multicultural del alumnado, el cual posee una especial percepción de la ocupación y usos del espacio, y con ello un entramado simbólico diferente al impuesto desde el marco normativo (Muntañola y Domínguez, 1992). Y es aquí, en este marasmo, donde el patrimonio, como eje vertebrador del discurso, cobra protagonismo, pues permitirá dotar de coherencia a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y es que, el propio carácter humano ya es puro hándicap, pues se debe entender en su complejidad (Morin, 2004) y nunca desdeñando las conexiones y tramas ocultas que explican su comportamiento tanto en comunidad, así como individuo (Capra, 2003). Hay que abandonar definitivamente una concepción educativa en la que no tengan cabida elementos de la vida cotidiana como el azar, la incertidumbre, la indeterminación o el desorden, pues forman parte consustancial del ser humano, y negarlos no hace sino abrir puertas al conflicto.

Para apostar por una verdadera Educación se debe partir del objeto mismo de la acción educativa, la formación de SUJETOS libres los cuales, por medio de la reflexividad interior, logren llegar a un conocimiento del YO a partir de la dialógica que se establece con los OTROS (Morín, 2004), permitiendo una autoobservación y una autocrítica. Es, desde este punto de partida, donde la didáctica, entendido no sólo como forma de aproximación del conocimiento, sino como todo el entramado de relaciones que se establece entre diferentes actores con capacidad de agencia, juega un rol fundamental.

Si realmente se desea apostar por una "Educación Transdisciplinar", ésta debe dejar de ser una partícula inflexible llena de arquetipos y estereotipos que no se

ajusten a la realidad diaria del centro ni de sus usuarios. No es lo mismo educar en un centro de una zona donde predomina una monoculturalidad, que en otro donde la multiculturalidad es el factor dominante en la conformación del currículum. Por esta razón, no debe haber dos programas iguales, dos filosofías de trabajo, ni dos didácticas clonadas, sino que cada centro, al igual que su entorno, debe tener unas raíces y unas peculiaridades de intervención propias, específicamente diseñadas para una zona concreta. El centro educativo debe dejar de ser un centro de irradiación de cultura formal para enfrentarse a un nuevo reto, EDUCAR.

1.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La estructura de la tesis sigue un orden lógico en todo momento. De esta forma, para una mejor comprensión de ésta, se ha procedido a su estructuración en varios bloques que guardan una interconexión entre sí.

El **primero de los bloques (capítulos 2 y 3)** se adentra en las bases teóricas que guían la investigación. De esta forma, en el **capítulo 2**, partiendo de un concepto del sujeto complejo desde el paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morin, se visibilizan los pilares fundamentales sobre los que sustentamos nuestra práctica docente, siempre tomando como referente el paradigma de la complejidad. Así, profundizaremos en sus principios metacognitivos (enseñar a aprender: meta-aprendizaje y comportamientos metacognitivos), los cuales vienen sostenidos en una de las principales obras de Edgar Morin "Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro". Ello permite una aproximación hacia una nueva didáctica de lo complejo, a partir de principios rectores como el efecto Pigmalion, manejo de la analogía y metáfora, auto-organización y conducción docente. Toda esta complejidad podrá ser abordada desde la adopción de estrategias basadas en los principios del Aprendizaje/Servicio, teniendo para ello, las nuevas tecnologías, un rol fundamental.

El **capítulo 3** trata de vislumbrar las diferentes conexiones existentes entre el sujeto complejo con el mundo. De esta forma, partiendo de la importancia de concebir al sujeto vulnerable dentro de un mundo líquido, se analiza la importancia que tienen dimensiones como la experiencialidad, las vivenciaciones o las memorializaciones inscritas en lugares determinados, a la hora de la concreción didáctica de la experiencia, ya que todos estos elementos se constituyen como una trama compleja de interrelaciones que generan una peculiar forma de apreciación simbólica del espacio y a las relaciones que se contienen en ellas que afectan directamente a cualquier intervención que se quiera llevar a cabo tanto dentro como fuera del aula. Todo ello se concretará en un modelo de intervención didáctica articulado a partir de una concepción

específica del patrimonio próximo de la comunidad, al tiempo que del aprendizaje servicio como estrategia de acercamiento hacia la alteridad.

El **segundo bloque (capítulos 4 y 5)** nos introduce en los mimbres metodológicos que guían la investigación, profundizando en aspectos tales como las principales herramientas metodológicas y/o de recogida de información y análisis puestas en juego, así como las diferentes estructuras epistemológicas que han guiado la pesquisa a lo largo del todo el proceso. En este sentido, se remarca la importancia que tiene para una mejor comprensión de esta, la etnografía educativa, así como la necesidad de situar la investigación en un plano interdisciplinar, donde las herramientas e instrumentos provenientes de la Antropología Aplicada puedan ser desplegadas para un conocimiento complejo de la problemática observada. Del mismo modo, se presta especial atención, a aspectos tan importantes como las diferentes etapas que han llevado los derroteros de la investigación, así como al impacto que tendrá en el contexto de la comunidad educativa, y en el entorno próximo de la barriada, especialmente en el ámbito doméstico.

El **capítulo 5** penetra en los pormenores del escenario de investigación, el IES La Marisma, único centro considerado de difícil desempeño de Andalucía Occidental, ubicado en uno de los principales enclaves de riesgo de toda la comunidad, la barriada Diego Sayago, más conocida como “El Torrejón”. Así, nos adentraremos en primer lugar, en diferentes aspectos identitarios de la barriada en cuestión, visibilizando aspectos como niveles de equipamiento, de ocio o de servicios públicos que operan en la zona para, posteriormente, analizar las diferentes políticas activas de promoción que se están llevando en la barriada desde la Oficina Técnica Distrito V. Se prestará especial atención a las intervenciones llevadas en los ámbitos educativos y de salud tanto en la esfera pública como privada. En un segundo momento se estudiará la influencia que tendrá la barriada en el entorno próximo del IES La Marisma, comentándose aspectos básicos relativos los ámbitos educativo y convivencial, así como se expondrá una visión compleja del funcionamiento del centro desde un punto de vista antropológico.

El conocimiento de este entramado de sistemas permitirá una conceptualización de las relaciones interpersonales que se establecen entre los diferentes actores y agentes que intervendrán en cada una de las escenas educativas registradas.

El **tercer bloque (capítulo 6),** tiene una vital importancia en nuestra investigación, ya que las peculiaridades del centro objeto de estudio, así como de las relaciones interpersonales puestas en juego, se conforman como claves explicativas de primer orden para poder entender todo el proceso. De esta forma, se analizan pormenorizadamente los diferentes instrumentos de investigación, especialmente ligados a la recogida de información, asociándolas a partir de las diferentes categorías analíticas diseñadas en la fase inicial de la investigación. Así, diarios de aula, grabaciones de audio/ vídeo, cuestionarios y otros sistemas de registros cobran visibilización, permitiendo un contrastado de la información, así como de los objetivos e hipótesis de trabajo inicialmente planteadas.

Dentro de este **bloque, los capítulos 7 y 8** se comportan como el núcleo discursivo de la investigación, ya que alojan la discusión de los principales resultados obtenidos. El **capítulo 7** analiza, a partir de la puesta en marcha de una etnografía multisituada compleja, los resultados obtenidos a la hora de la implementación del proyecto. De esta forma, los registros observacionales, las encuestas, diarios y producciones analizados en el capítulo anterior, permiten una aproximación a los resultados de forma cualitativa principalmente, vislumbrando, eso sí, una construcción compleja de las relaciones que se contendrán en cada una de las experiencias, al tiempo que arrojará luz a indicadores especialmente sensibles tales como las relaciones de género, y/o las relaciones de discontinuidad que se establecen entre el entorno familiar y la institución educativa.

Estos resultados posibilitan, por medio de su análisis, conocer las fortalezas y debilidades del modelo didáctico experienciado (**capítulo 8**). Este aspecto resultará de vital importancia, como se podrá observar en el capítulo, ya que permite una aproximación real del alcance del mismo, así como de su potencialidad a la hora de la integración con el resto de los programas que operan en el centro.

Por último, el **capítulo 9** se adentra, a modo de resumen, en las principales conclusiones y observaciones recogidas a lo largo de todo el proceso de investigación, al tiempo que permite observar el grado de confirmación de nuestra hipótesis y planteamientos iniciales, al objeto de poder establecer, a modo prospectivo, nuevas líneas de intervención/ investigación para el futuro próximo.

1.3. DILEMAS ÉTICOS

Como toda investigación realizada en un contexto social con vulnerabilidad social, no se ha encontrado exenta de una gran cantidad de dilemas éticos, tanto en la forma de aproximación frente a la alteridad, así como en el acceso al campo de trabajo, y/o posterior análisis de los registros observados. Recordamos lo que dice al respecto Angulo (2005), cuando expone cómo los códigos de ética a implementar deben responder a la multitud e intereses y aspiraciones, así como a los valores específicos tanto individuales como colectivos del investigador, como de los sujetos investigados.

Tomando en cuenta esta premisa, así como la orientación de nuestro trabajo, en el que se aúnan visiones propias de la didáctica, al tiempo que, de la antropología social y la sociología entre otras disciplinas, entendemos que abogar por una propuesta ética debe ser nuestro primer y principal faro desde el cual debemos realizar todo el proceso.

Siguiendo a Hammersley y Atkinson (2005:32): "*el investigador o investigadora son el instrumento de investigación por excelencia*". Ello hace que deba partir de un presupuesto ineludible, el de la aceptación de su propia subjetividad, así como reconocer que opera en un marco intersubjetivo. El investigador actúa e interactúa en un contexto vivo (Jociles, 1999), haciendo que deba estar siempre expuesto a un continuo proceso de reflexión epistemológica, debiendo reorientar siempre el rumbo a seguir a partir de la reflexividad como recurso activo en el proceso de investigación.

Se necesita, por tanto, partir de una concepción de la investigación educativa (Sánchez, 1997), en la que se asuma un compromiso ético donde se abogue por una cultura educativa en el que las relaciones sean igualitarias, democráticas y respetuosas, siempre en un ambiente donde las gramáticas de la comunicación estén siempre presentes.

En este sentido, la propuesta de la AAA (American Anthropological Association), marcará las pautas a seguir en nuestro código ético:

> *...El Código de Ética debía reflejar el mundo cambiante en el cual los antropólogos trabajan. Muchos miembros de la AAA ejercen investigación en ámbitos no académicos... Para la mayoría, estudiar en sitios o en poblaciones aisladas son oportunidades del pasado... Las personas estudiadas muchas veces quieren estudiarse ellas mismas, proteger sus historias, planear su propio futuro, y usar la información y los resultados de la investigación antropológica para su propio beneficio...* (AAA 1998 en Gazzotti, 2003: 156)

Para el caso español, el Congreso de Tarragona de 2014, el cual reunió a epistemólogos, antropólogos, educadores y filósofos, especificó las pautas deontológicas de cualquier investigación de corte etnográfica, incluyéndose las relacionadas con la etnografía educativa. Para ello, marcó los siguientes principios éticos:

- Fomento de la adquisición de buenas prácticas científicas, académicas, docentes y profesionales.
- Servir de plataforma y promover el debate público y la protección de las buenas prácticas profesionales
- Se informará a los participantes en su trabajo de los objetivos de su investigación y de sus posibles impactos y riesgos.
- Solicitará el consentimiento informado de los participantes en el trabajo antropológico, aún sin la necesidad de un formato escrito firmado.
- Se comprometerá explícitamente a guardar la debida confidencialidad sobre los datos personales de los participantes y sobre cualquier otro dato o testimonio que éstos consideren privado o confidencial.
- Evaluará de antemano los posibles riesgos e impactos y tendrá la responsabilidad de poner los medios para evitar que su práctica profesional pueda causar, siquiera potencialmente, riesgo o daño a la seguridad.

- Garantizará la apropiada custodia de información, fotografías, videos, entrevistas o notas de campo, informando explícitamente a los participantes en la investigación sobre el destino de este material y su uso en la divulgación del trabajo.

Esta visión, común a todas las disciplinas, compartida por autores como Jiménez-Torregrosa (2017), Buendía-Eisman y Berrocal de Luna (2001) o Sañudo (2006), expone la necesidad de enganchar a todos los actores presentes en la investigación, así como se deberán pedir permisos tanto a los sujetos, como a las instituciones donde se desarrollará la intervención. Para el caso que nos ocupa, se han pedido los permisos oportunos no sólo a los sujetos sino, igualmente, a la institución, mediante petición por escrito al Consejo Escolar del Centro, ante el que se expondrán los objetivos, alcances y puesta en valor de la experiencia. Fruto de ello, ésta fue una de nuestras principales limitaciones. El centro solicitó que la investigación se ajustase escrupulosamente a la Ley de Protección de Datos vigente desde el año 2016 en la Junta de Andalucía para el caso educativo. Como consecuencia, no se podrán dar nombres completos y/o reales, así como las imágenes tomadas mostrarán parcialmente al sujeto, nunca visibilizando elementos reconocibles e identificativos, ya que, en numerosos casos, su situación de vulnerabilidad social trae consigo una mayor protección de éstos.

Por ello, evitar que la información adquirida se convierta en una mercancía de valor (Muñon, 2008), ha sido nuestro principal objetivo, ya que como apunta Ángel Díaz de Rada (2010), resulta más necesario que nunca reflexionar sobre el alcance de nuestras investigaciones y de los límites éticos que debemos sortear. La intencionalidad con la que llevaremos nuestra investigación deberá estar presente en todo momento (Buendía y Berrocal, 2001), debiéndose huir de todo intento de mercantilización de la información, ya que no sería aceptable éticamente.

La doble agencia de cualquier proceso etnográfico, donde el enfoque emicista propia del investigador se entremezcla con el eticista de los informantes, será generador de múltiples conflictos entre todos los actores presentes en cada

escena de investigación. Para evitar dichas tensiones y situaciones de conflicto, se debió recurrir a varios instrumentos básicos de aproximación a la alteridad:

- Extrañamiento. A pesar de tener un conocimiento profundo del centro y las dinámicas que se dan en él, se necesitó hacer un continuo ejercicio de extrañamiento, al objeto de comprender de forma más aséptica y libre de prejuicios, todas las dinámicas que se pusieron en juego y que fueronn registradas.
- Elección de un rol comprometido con todos los actores presentes y ausentes.
- Presencia significativa y activa en el campo de trabajo, lo cual es buena muestra de la inserción del antropólogo en la comunidad en condición de igualdad.
- Partir de la necesidad de concebir toda actuación humana dentro del campo de la Intersubjetividad, en el sentido de construcción de la acción social.

Sin embargo, aún partiendo de unos planteamientos básicos, un proyecto como el que nos planteamos en la presente investigación no se ha encontrado exento de problemas difícilmente solucionables. La existencia de puntos de partida totalmente antagónicos entre diferentes actores, vulnerabilidad social extrema que condicionará no sólo sus prácticas tanto en sí como frente a la alteridad, elevado absentismo escolar y diferenciación de roles de género, podrán chocar con nuestros planteamientos iniciales.

Por ello, hemos debido partir de cuatro principios éticos en nuestra investigación científica (Trías, 2000): la libertad que, a su vez, paradójicamente nos indica los límites a seguir; el diálogo como fórmula de acercamiento frente a la alteridad, el respeto máximo a la condición humana, y una constante reflexión tanto de nuestro trabajo como de los roles desempeñados en todo momento.

No obstante, como observadores-observados adscritos a una cultura de pertenencia, no podemos olvidar la importancia que podrán tener interpretaciones de recogidas de información con un sesgo etnocéntrico. Es por

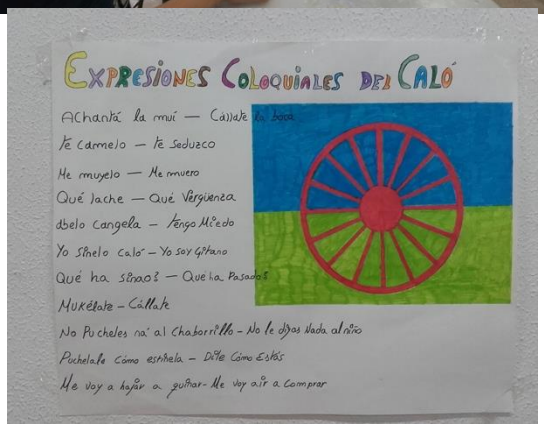
ello, por lo que el extrañamiento como forma de aproximación no sólo a nuestro campo de trabajo, sino igualmente frente a la alteridad, deberá cobrar fuerza de cara a una delimitación concreta de la carga subjetiva inherente a toda investigación basada en un estudio de casos cualitativo.

Tampoco podemos dejar de lado el valor que daremos a categorías morales que forman parte del cuerpo central de nuestro imaginario social de pertenencia, que podrán chocar con las de la comunidad objeto de análisis. Nuevamente, en este caso, deberemos ser conscientes de la necesidad de huir de todo planteamiento etnocéntrico para evitar cualquier juicio valorativo que pueda emanar de nuestro entorno para, en un intento de introducirnos con más profusión en las escenas de investigación, convertirnos en indígenas inducidos como modo de aproximación frente a la alteridad. Igualmente, tomando en cuenta el paradigma metodológico planteado de la complejidad de E.Morín (2000), deberemos tener en cuenta la enorme diferencia existente entre nuestros sistemas referenciales y el de las comunidades objeto de estudio. Ello se puede traducir, de forma positiva, en una facilidad a la hora de la adquisición del extrañamiento necesario, pero, igualmente, tiene una faceta negativa, ya que generará que las auto-ego-finalidades tanto del observador como de los observados sean muy diferentes, al tener sistemas de auto-ego-referencia igualmente distantes

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





CAPÍTULO 2. HACIA UNA DIDÁCTICA COMPLEJA PARA EL SUJETO COMPLEJO.

2.1. El paradigma de la complejidad y la necesidad de un cambio en la comprensión de la sociedad y la educación en contexto de vulnerabilidad social.

2.2. Los siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro.

2.3.Principios metacognitivos del pensamiento complejo.

2.4. Hacia un aprendizaje transformacional.

2.5. Una nueva didáctica de lo complejo.

2.6.Complejidades de los diferentes subsistemas educativos.

2.7. Educación Patrimonial y aula mente social.







CAPÍTULO 2
HACIA UNA DIDÁCTICA COMPLEJA PARA EL SUJETO COMPLEJO.

«…Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades
para su propia producción o construcción (…)
Como profesor en un curso de formación docente
no puedo agotar mi práctica discutiendo
sobre la Teoría de la no extensión del conocimiento.
No puedo sólo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas
y políticas de la Teoría.
Mi discurso sobre la Teoría debe ser el ejemplo concreto,
práctico, de la teoría. Su encarnación.
Al hablar de construcción del conocimiento, criticando su extensión,
ya debo estar envuelto por ella, y en ella la construcción
debe estar envolviendo a los alumnos…»
Paulo Freire (1921-1997)
Pedagogía de la Autonomía.

2.1. EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD Y LA NECESIDAD DE UN CAMBIO EN LA COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL.

Educar en la diversidad no resulta tarea fácil, ni mucho menos. En una sociedad líquida (Bauman, 2003, 2007), donde la educación se ha vuelto igualmente líquida (Bauman, 2006), la Educación se ha convertido en una tarea compleja tanto en sus formas como en el fondo. Autores como Subirats (2004), Velaz de Medrano (2005), han puesto el dedo en la llaga acerca de la importancia que va a tener este proceso en contextos con riesgos de exclusión social.

Cambios normativos constantes, lejos de una auténtica actitud reflexiva, propuestas estereotipadas de atención a la diversidad que se alejan de los centros de interés del alumnado y familias (Carabaña, 2004), así como déficits formativos que redundan en una deficiente incorporación al mundo social y laboral (Bolívar y López, 2009), no son sino visualizaciones de un problema mucho mayor, el de la pérdida de funciones de una escuela (Martín, 2010).

Ello no hará sino generar espacios de exclusión de forma inconsciente (Luengo, 2004), produciéndose lo que Malinowsky (1995) denominaría "la disparidad entre la cultura irreal y la real", entre los fines normativos y la realidad del aula.

De esta forma, resulta necesario, por no decir imprescindible, encontrar puntos de encuentro entre las necesidades de unos y las posibilidades de ofrecimiento de los otros, acercando imaginarios sociales distantes que provocan no pocas situaciones de conflicto dentro y fuera del aula. Como expone Romero-Villadóniga,

> *Adaptarse a las peculiares cosmogonías simbólicas del alumnado en riesgo de exclusión es atender a una verdadera diversidad de forma inclusiva, ya que se forma un vínculo entre el mundo docente y el discente.* (Romero-Villadóniga, 2016: 34)

Por esta razón, resulta necesario un cambio de rumbo, resignificar todos los elementos que entran en juego en cualquier proceso de E/A, así como potenciar los lazos ocultos de solidaridad presentes en los procesos, al tiempo que las gramáticas de la confianza y de comunicación interpersonales (Rizzo, 2012).

Para ello, se debe asumir la complejidad de tramas de acción y significatividades que se dan entre los diferentes componentes que intervienen en cualquier proceso educativo, es decir el tejido de constituyentes heterogéneos los cuales se presentan indisolublemente unidos en una aparente paradoja de unicidad y lo múltiple (Morin, 2004). Supone rechazar una concepción educativa mecanicista cartesiana, en la que no se da cabida a elementos de la vida cotidiana como el azar, la incertidumbre, la indeterminación o el desorden, pues forman parte consustancial del ser humano, para comenzar a ver los procesos humanos dentro de procesos metacognitivos en los que la complejidad de tramas dan

sentido (Maldonado, 2014). Ello supone, de principio, educar a los mismos educadores, tarea nada fácil, pues como expone Huxley:

> *¿Quién educa a los educadores?. La respuesta, por supuesto, es dolorosamente simple: nadie sino los mismos educadores. Nuestro mundo humano está compuesto de una serie infinita de círculos viciosos, de los cuales es posible escapar solo por un acto, o más bien una sucesión de actos, de voluntad inteligentemente dirigida.* (Huxley, 1937:210)

Toda intervención sobre sujetos provenientes de contextos con vulnerabilidad social, necesita partir de la idea de huir de cualquier tipo de prejuicio y estereotipo asociado, ya que ponen en riesgo la intervención dentro y fuera del aula, al instaurar procesos de incomunicación (Rizzo, 2012) que repercuten directamente en las diferentes prácticas educativas que se realizan entre los agentes.

Por contra, resulta conveniente, por no decir imprescindible, reconducir la concepción humana a su originario nivel de complejidad. Pero para ello, se deberán considerar todas las variables presentes en su configuración.

En otras palabras, se necesita partir de la necesidad de asumir a un sujeto en un continuo proceso de cambio, sumido en una constante dialógica y reflexividad que le ayuda en la toma de decisiones de forma autónoma y libre, permitiendo una continua reformulación de su conciencia tanto como sujeto, así como miembro de una entidad superior como es la humanidad. Un sujeto constreñido por unos rasgos sociales, biológicos y ambientales que lastran su crecimiento personal y le impiden poder ser más autónomo. En esta concepción el sujeto se auto-observa en todo momento y es consciente de las paradojas que genera en el seno de su comunidad y con él mismo, permitiéndole conocer los “puntos ciegos” que no son empíricamente observables si no es por medio de este ejercicio. De nada sirven los estímulos externos en el individuo en riesgo de exclusión si durante todas las fases de la intervención no hay un acompañamiento de un cierto extrañamiento interior.

La clave de todo el proceso radicará en la reflexividad, entendida como "aquella operación cognitiva en la que cada sujeto objetiviza dentro de su propia subjetividad, la realidad que lo circunda. Esta operación, a su vez, le incentiva la auto-observación y la autocrítica, aportando la auto-eco-reflexividad" (Pozzoli, 2006: 25).

2.2. LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. EL AULA COMO MENTE SOCIAL.

En 1999 Edgard Morin publicará tras sus éxitos precedentes de “El Método”, compendio que articulará el pensamiento complejo, la obra junto a Braudilland “Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro”. Bajo petición de la UNESCO, ambos autores realizarán un análisis acerca de los principales males que aquejarán a la Educación a nivel planetario, al tiempo que propondrán siete líneas de intervención para poder articular un pensamiento complejo. A través de un desarrollo de la democracia, por medio de la equidad y la viabilidad humana como pilares, toda educación se debería fundamentar en presupuestos rectores los cuales articularan todo el conocimiento:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. No hay conocimiento en el que no intervenga el error y la incertidumbre, ya que forman parte del proceso de conocimiento mismo. Por esta razón, hay que huir de las cegueras paradigmáticas para optar por métodos de conocimiento más abiertos y adaptados a la condición humana.

- Los principios de un conocimiento pertinente. La educación debe evidenciar el contexto, lo global (relación todo-partes), lo multidimensional y lo complejo.

- Enseñar la condición humana. Necesidad de reconocer la humanidad común y la diversidad cultural como elementos primigenios de la condición humana.

- Enseñar la identidad terrenal. De la era planetaria a la actual mundialización global, se han producido una serie de cambios en la naturaleza mundial. Por esta razón hace falta volver a pensar en elementos globales los cuales tendrán su repercusión a nivel local, como puede ser la ecología, la miseria o los derechos humanos.

- Enfrentar las incertidumbres. Desde el comienzo de la humanidad existe un principio rector de incertidumbre, lógicas, racionales, mentales, sociales…

- Enseñar la comprensión.

- La ética del género humano. También conocida como antropoiética, serían los ejes éticos a partir de los cuales debe orbitar toda acción educativa.

La concepción compleja de la Educación que propone Morin se asemeja, desde un planteamiento mucho más desarrollado, con el ENFOQUE P21, fundamentado a partir de cuatro grandes pilares, el PENSAMIENTO CRÍTICO, la COMUNICACIÓN, la COLABORACIÓN y la CREATIVIDAD, cuyo principal objetivo será la generación de las habilidades sociales y cognitivas necesarias para que el alumnado sea independiente y esté preparado para una vida cada vez más compleja. Para este paradigma, el concepto trasciende de lo meramente conceptual para insertarse en las prácticas que se desarrollan dentro y fuera del aula. Y es ahí donde cobra fuerza el concepto de “aula mente social”, el cual contempla un proceso metacomplejo mucho más profundo que la simple metacognición, rompiendo dimensiones, tiempos, así como el espacio donde se desarrolla cualquier acción de E/A.

Pero ¿qué elementos construirían dicho concepto? Para González (2009), para poder llegar a construir un aula-mente-social se necesitaría pasar por un proceso de producción de conocimiento en el que aspectos como la incertidumbre, el azar o la metacognición tendrían un papel predominante.



Figura 2.1. Implicaciones del aula como mente social. Elaboración propia a partir de González 2009.

Siguiendo el esquema anteriormente propuesto, se hace necesario para poder llegar a generar el contexto y situación propicio, repensar sobre el rol que juegan los diferentes actores, tanto docentes como discentes, de modo que se pueda sacar provecho de sus capacidades creativas, sociales, filosóficas e inspirativas, para que generen sus propias ideas y se vuelvan metacomplejas en su realidad social y su contexto de pertenencia, así como reconocer sobre todo lo que se está aprendiendo en su interacción con el docente, el resto del alumnado y de su entorno social (Osicka et al., 2004: 12).

Sin embargo, en las aulas actuales, nada dista más de la realidad. Con unos currículos estereotipados, así como con una evaluación basada en estándares de aprendizajes, más que del aprendizaje per se, la creatividad del alumno, así como del profesorado se encuentra castrada, siendo la creatividad un mero reducto en determinadas actividades, al no tener cabida en los programas oficiales, si no en la teoría, sí en la práctica. Como apunta Macedo (2012), el

aumento del control del sistema sobre los sujetos, a partir de la introducción de mecanismos bio y psicopolíticos (Han, 2016) a partir de la institución educativa, genera procesos de descapitalización de la capacidad de creatividad y de autonomía del alumnado, generando un modelo de educación domesticadora acrítica.

Por tanto, el aula se debe convertir en un espacio microsocial donde se produce una construcción de un conocimiento útil y cercano para el alumnado, articulado a partir de las gramáticas de la comunicación y la confianza (Rizzo, 2012), partiendo siempre del nivel inicial del sujeto así como de sus centros de interés. Como apunta Flick:

> *Hablamos de un aula mente social cuando nos lleva a analizar la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimiento entre todos los actores educativos en un proceso en metaespiral de representaciones cognitivas de lo que se quiere aprender* (Flick, 2004:11).

En resumidas cuentas, el alumno debe ser el constructor de su propio conocimiento, siendo guiado instrumental y conceptualmente por el docente, pero siempre partiendo de sus centros de interés y niveles competenciales, en un continuo proceso de diálogo que permita procesos de construcción, destrucción y reconstrucción del conocimiento. Por ello, no sólo se hace necesario enfocar el aprendizaje en los contenidos establecidos curricularmente sino, del mismo modo, se deben vincular con el conocimiento cotidiano, con los hechos sociales que se encuentran insertos en las cotidianeidades, vivenciaciones y memorializaciones que dan sentido al sujeto tanto en sí como respecto a la alteridad, siendo el método investigativo el que mejor se ajusta al modelo propuesto.

2.3. PRINCIPIOS METACOGNITIVOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO.

Toda metacognición se debe guiar por una serie de principios (Espejo, 2010), los cuales dotan de lógica a éstos. De manera esquemática cabrían destacarse los siguientes:

- **Principio sistémico-organizacional.** Para el paradigma de la complejidad, el aprendizaje se considera como todo aquel proceso de construcción personal en el que el sujeto incorpora contenidos de forma autónoma, en una estructura cognitiva y emocional ya preexistente, de forma que permite la generación de una nueva estructura en continuo proceso de resignificación, a partir de un continuo proceso creativo y recreativo por parte del sujeto.

  Para el caso de la acción didáctica, el sujeto que enseña, el que aprende, el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, o las acciones que se llevan a cabo, forman parte de una totalidad articulada de relaciones e interacciones las cuales se encuentran interconectadas y son interdependientes, siendo las interacciones y los intercambios sociales que se dan en la comunicación didáctica los que darán forma al acoplamiento estructural de todos los elementos.

  Así, desde este principio, la acción didáctica va a abarcar mucho más de los procesos que se inscriben dentro de los contextos de aula o las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado, sino que también va a depender de las relaciones que se establecerán en el conjunto del centro educativo y de su entorno próximo, así como de las relaciones que éste promueva de cara a un determinado modelo de aprendizaje organizativo.

- **Principio hologramático.** Todo se encuentra ligado e interconectado mediante relaciones de supraordenación y subordenación, a partir de estructuras en las cuales el todo se encuentra en las partes y las partes

en el todo. Para el caso educativo, hablamos de estructuras vivas las cuales interaccionan entre sí y dotan de una mayor complejidad a cualquier acción didáctica, ya que, como hemos visto en el anterior principio, la existencia de diferentes subsistemas escolares los cuales son interdependientes, se modifica y condicionan entre sí.

De esta forma, aspectos como la organización escolar o la didáctica no pueden ser concebidas como prescripciones fijas ni inmutables, así como tampoco formas de regulación del sistema por medio de determinadas normativas, sino todo lo contrario.

Toda acción didáctica necesitará recurrir a la flexibilidad y la autonomía para poder llegar a buen puerto, ya que cada unidad, cada agente que opera dentro de cualquier institución, en este caso la educativa, es en realidad, una estructura viva de otro nivel superior como puede ser el contexto de la zona, la unidad familiar o su comunidad de pertenencia.

- **Principio retroactivo.** Para el paradigma de la complejidad, la didáctica es algo dinámico, en un continuo proceso de revisión y cambio. Aquello que el docente considera que está generando cambios, lo que en realidad produce no son sino transformaciones en la propia didáctica inicial, ya que los efectos que produce en el proceso de aprendizaje y la conducta generan, a su vez, nuevas acciones las cuales deben ser incorporadas en el planteamiento didáctico.

  Por esta razón, toda acción de enseñar y aprender, no son sino procesos relacionados y conectados entre sí, cuyos resultados no dependen ni del docente ni del discente, sino de los procesos y relaciones de interacción que se establecen entre ambos. Dicho de una forma más sencilla, como apunta Paulo Freire: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí **mediatizados por el mundo** porque nadie ignora todo, nadie lo sabe todo” (Freire, 1990:90).

- **Principio recursivo.** El ser humano es creador y recreador de la sociedad en la que inscribe sus cotidianeidades, al tiempo que son transformados por esta a partir de constantes procesos de auto-eco-organización. Trasladado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, éstas tienen una naturaleza recursiva y autopoiética, al generar continuamente condiciones para que se pueda producir la auto-eco-organización, permitiendo que los sujetos puedan estar relacionados entre sí, así como vinculados tanto al contexto de pertenencia como a los objetos de aprendizaje, ayudando en la generación de experiencias y vivencias las cuales trascenderán de su contexto escolar.

- **Principio dialógico.** Para Morin (2000), todo lo contradictorio o lo en principio contrario, están en la realidad ligados e interligados, permitiendo mantener la dualidad integrada en la unidad. De esta forma, desde el punto de vista didáctico, hablar de dialógico significa poder abrir la puerta a lo diverso al tiempo que a lo antagónico, en un continuo proceso de incertidumbre.

- **Principio de auto-eco-organización.** La autonomía es la condición indispensable para la construcción del sujeto complejo. Ésta se construye a partir de las relaciones que se establece con el medio ambiente que le rodea, pudiendo adquirir autonomía a partir de su propio contexto de significatividad, así como de las relaciones y flujos de intercambio de materia e información que establece con él, permitiendo un continuo proceso de computación.

  Esta autonomía será la que permita al sujeto la creación de sus propias estructuras, así como comportamientos, a través de las relaciones que se establezcan con la alteridad, siendo éstas las que permitirán la puesta en marcha de procesos auto-organizadores.

- **Principio de introducción del sujeto cognoscente.** Toda propuesta didáctica, a pesar de estar fundamentada en hechos y datos objetivos, contiene igualmente, una alta dosis de subjetividad, ya que tanto en su diseño, como su aplicación y posterior interpretación, hay siempre un sujeto que relativiza y subjetiviza a partir de sus vivenciaciones y experencias. Ello hace que todo aprendizaje deba tener siempre en cuenta, la complejidad de dimensiones del ser humano, permitiendo esta visión que el mismo se pueda ir acoplando progresivamente y permeando, dando cabida a la integración de aprendizajes que tienen una procedencia directa de la experiencialidad y la acción humana.

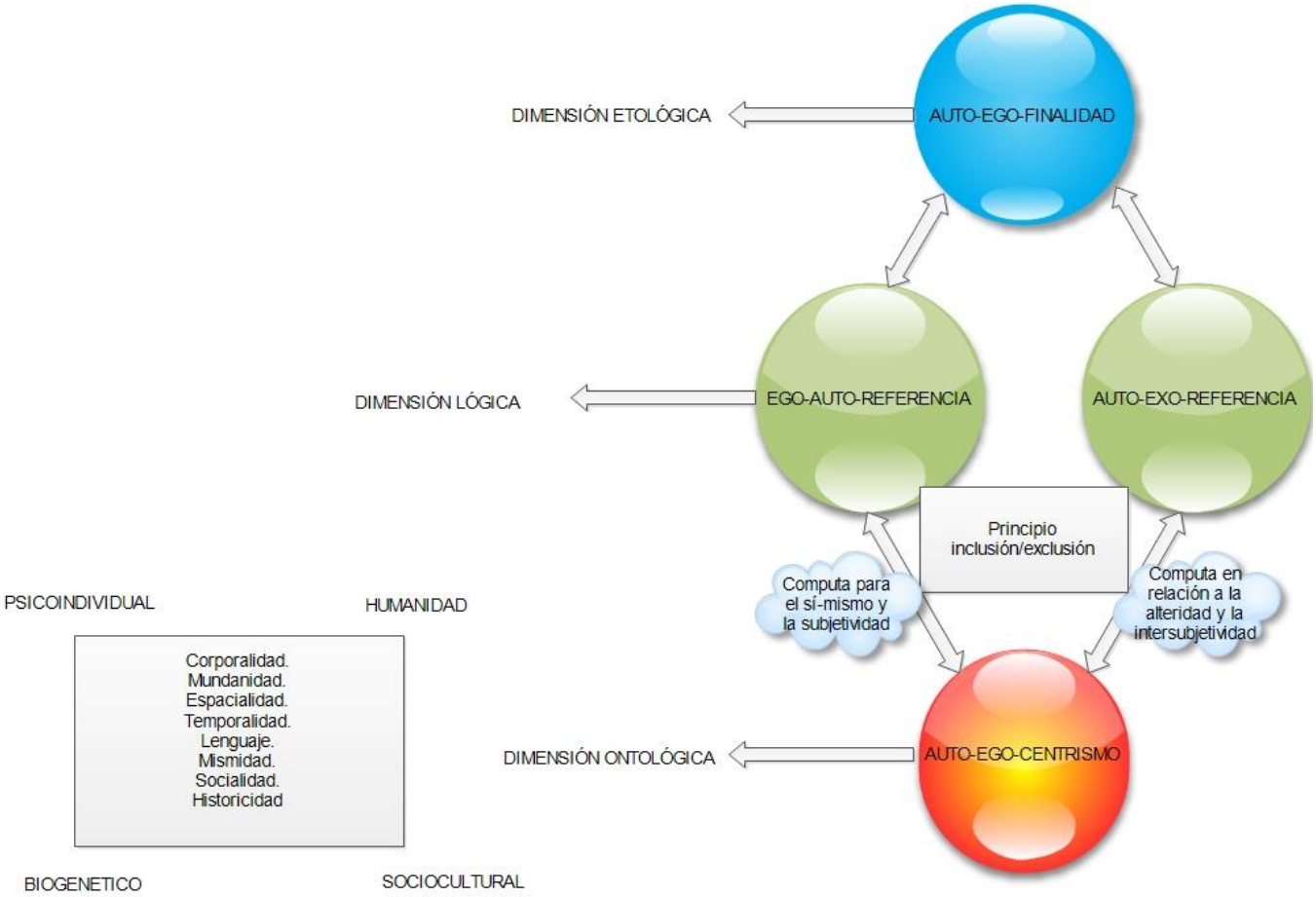


Figura 2.2. Construcción del sujeto complejo.: Romero-Villadóniga, 2019

- **Principio ecológico de la acción.** El carácter impredecible de la conducta humana genera que en cualquier acción, el azar o la incertidumbre tenga cabida, en un continuo juego de interacciones y retroacciones que se suceden en un entorno concreto. Como apunta Morin: “en el momento en que un individuo emprende una acción, cualesquiera que fuere, esta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. A menudo, la acción se volverá como un boomerang sobre nuestras cabezas” (Morin, 2000: 115).

- **Principio de enacción.** El conocimiento no es algo preexistente que se toma así sin más, sino que es algo de carácter fenoménico que se activa sólo en determinadas circunstancias, las cuales pueden resultar cambiantes como consecuencia de las acciones del sujeto y de su continuo proceso de auto-eco-organización frente al entorno.

2.4. HACIA UN APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL. LOS BUCLES EDUCATIVOS.

Tomando en cuenta todo lo antes expuesto, especialmente los conceptos de metacomplejidad y de aula mente social, debemos introducir un tercer concepto clave para poder entender una didáctica de la complejidad. Este concepto es el de “bucle educativo”.

Pero ¿qué se entiende por bucle educativo? Para González (2009), el concepto se refiere a todo aquello que tiene un carácter de constante mutación, transformándose de forma simple o compleja, y que, por su naturaleza dialógica, no tiene límite en el espacio y el tiempo.

Ya de por sí, un aula mente social es un bucle educativo, ya que la metacomplejidad con la que opera permite la creación de modelos de planificación del aula igualmente metacomplejas, con diferentes formas; espirales, icónicas, circulares, de doble icono, siendo formas alternativas de llevar a clase las cuales huyen de modelos convencionales o reduccionistas (González, 2011).

El propio pensamiento dialógico de la complejidad (Morin, 1981), en la que los opuestos se complementan al mismo tiempo e interaccionan entre sí, permite que el bucle educativo cobre forma, al poder dar coherencia a la par que complementariedad a dos ideas diferentes. Por esta razón, los bucles se fundamentan en los antagónicos: el orden/desorden, los unitario/múltiple, la unidad/complejidad, lo específico/general, así como entre la organización/desorganización.

Por medio de un pensamiento sistémico, se pretenderá poder estudiar cualquier fenomenología por medio de la adopción de una metodología de investigación como un sistema complejo. Y es que, como apunta Morin:

> Un sistema complejo es una totalidad organizada que exhibe propiedades emergentes y donde los términos

> sistema, organización e interacciones se complican y no es posible pensar uno sin los otros (Morin, 2001:127)

A partir de estos presupuestos, ¿podemos inferir de la existencia de un modelo de bucle educativo único? La respuesta puede resultar más compleja de lo que parece, ya que existen diferentes modelos de planificación del aula, dependiendo de su organización y conducción por parte del docente y los discentes, aunque, se puede establecer toda una jerarquía de guías de planificación.

- Planificación reduccionista o aprendizaje botton up. En este modelo, las clases magistrales, con modelos conductistas de enseñanza cobran forma, produciéndose un aprendizaje desde el imaginario y las construcciones mentales del docente y la institución educativa, hacia el alumnado.

- Planificación metacognitiva o top down. Trata de orientar al alumnado en la construcción de conocimiento de forma individual a partir de la necesidad de asumir la metacognición como principal axioma. Por medio de un estilo constructivista, se parte del nivel competencial del alumnado para conseguir un desarrollo lineal del conocimiento.

- Planificación grupal. Es el clásico modelo de aprendizaje de forma grupal, donde se entremezclan los procesos motivacionales, estrategias didácticas y el manejo de contenidos, en un proceso aún lineal, en el que todos los actores tienen un cierto grado de participación.

- Planificación basada en modelos de estrategia. A partir de una concepción de las clases basadas en estrategias de aprendizaje en las que el concepto se abre y cierra en la misma sesión a través de sacar el máximo potencial del discente.

- Planificación basada en parámetros competitivos. Busca generar capacidades y el máximo rendimiento a todo el alumnado, estando más orientado al producto que al proceso seguido.

- Planificación en modelo complejizado. En este modelo ya se incorpora la estrategia compleja como forma de construcción del aprendizaje (desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y complejización). Permite trabajar tanto individual como colectivamente, no siguiendo un enfoque unitario. Es el modelo más usual de trabajar el aula mente social.

- Planificación en bucle educativo. Maneja estrategias complejas, incorporando elementos como la incertidumbre, la metacomplejidad y el aula mente social. Es un modelo en el que el conocimiento no alcanza nunca su fin, pues, al ir en forma de espiral, va girando sobre sí.

En el modelo didáctico de un aula mente social metacompleja, se deberían dar cuatro grandes etapas diferenciadas, lo cual no quiere decir que se deban trabajar en momentos diferenciados siempre:

- Construcción de la idea central. Partiendo a un tema, o concepto original que forme parte de los centros de interés del alumnado. Para ello se deberá partir de una etapa inicial donde se construirá un metaconcepto desde conceptos sueltos, al objeto de crear mapas mentales para el abordaje del problema por parte de los diferentes agentes que participen en la acción.

- Contrastación del conocimiento previo del alumnado y profesorado respecto a la idea central. Mediante un proceso de diálogo externo/interno, se intentará construir/deconstruir las ideas previas. El objetivo final será la construcción de una red de ideas las cuales doten de sentido al problema central a través del conocimiento de sus tramas ocultas de significación.

- Etapa reflexiva y de construcción de una teoría propia por parte del sujeto. A través de la experiencia, el yo-metacognitivo deberá ir construyendo su propia teoría, apoyándose en artículos o materiales curriculares, los cuales sirven de ayuda en su reflexividad como sujetos complejos.

- Apropiación teórica y vuelta al proceso de construcción-destrucción-reconstrucción.

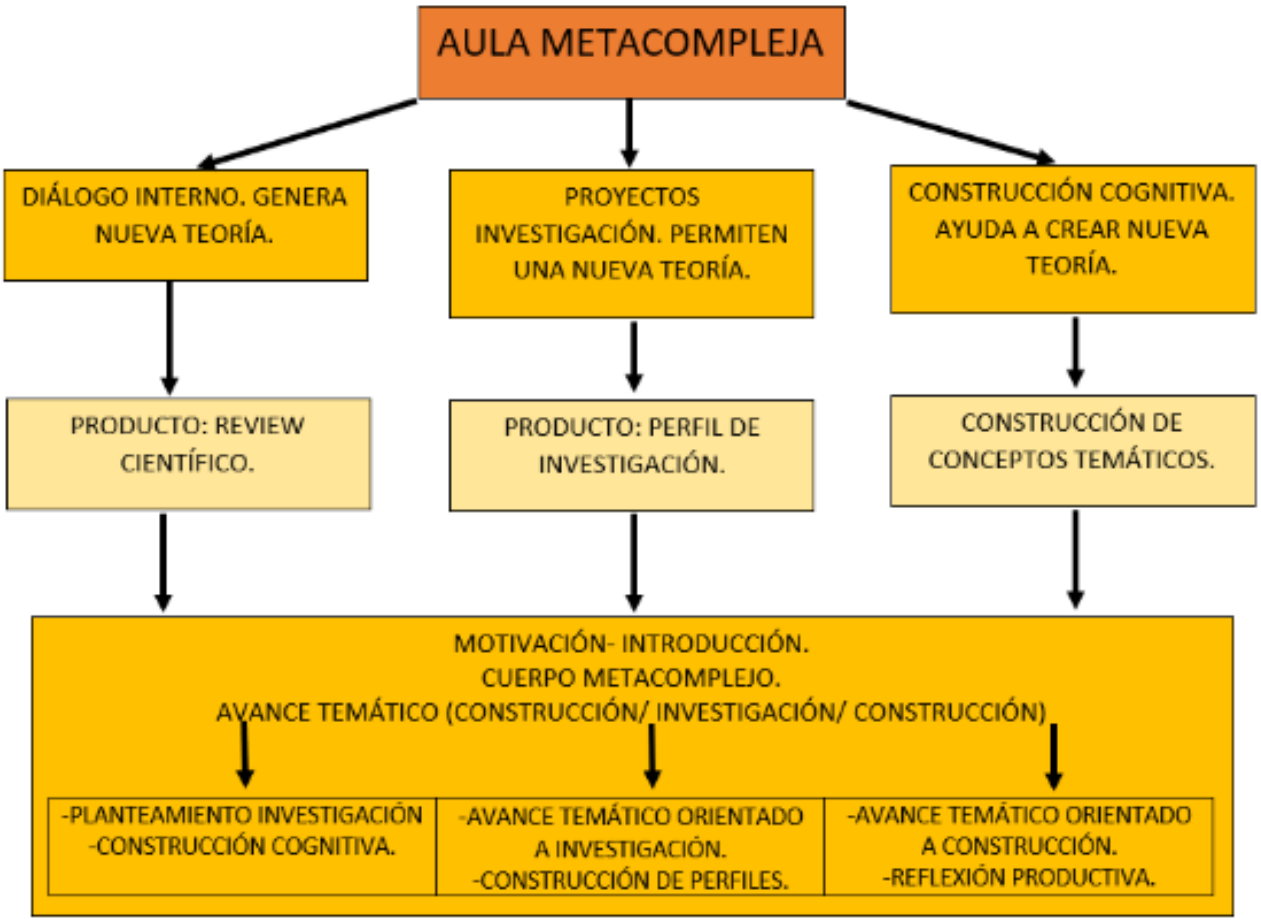


Figura 2.3. Organización de un aula metacompleja. Elaboración propia a partir de González, 2011.

2.5. UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LO COMPLEJO.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se hace necesario recurrir a un nuevo modelo didáctico, el cual parta de la necesidad de estudiar la realidad de partir de las interconexiones que se producen entre todos los elementos, en vez de estudiar la realidad parte por parte, como es propio de un sistema de aprendizaje mecanicista al más puro estilo de Newton o Descartes.

Por esta razón tomando en cuenta los principios cognoscitivos del paradigma de la complejidad, necesitamos recurrir a un nuevo planteamiento didáctico donde se pueda recurrir a los diferentes aportes de otras ciencias, tales como la biología, la psicología, la sociología o la misma filosofía (Wittrock, 1997). Resulta necesario, por no decir imprescindible, recurrir a una visión compleja y transdisciplinar tanto de los elementos que intervienen en cualquier intervención didáctica, así como en la misma acción entre el docente y el discente.

Una visión compleja del asunto, nos debe hacer reflexionar acerca del rol que deberá jugar cada uno de los elementos didácticos: los actores educativos, las finalidades en sí, los contenidos a trabajar, las diferentes técnicas a implementar así como los medios y recursos.

Pero, al mismo tiempo, a estos componentes tradicionales de la didáctica se deben añadir otros, ya que el mismo carácter complejo y transdisciplinar abre la puerta a nuevas apreciaciones y, por tanto, a dar cabida a más elementos de observación, tales como las relaciones cognitivas, las relaciones interpersonales que se establecen a partir de diferentes dimensiones tales como su procedencia étnica y/o condición social, los espacios y tiempos en los que se produce el conocimiento en el sujeto, los medios de producción de aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes continuos que se produce en los diferentes agentes, la forma de producción de dichos aprendizajes, todo ello en el marco de un modelo pedagógico que se defina por su flexibilidad, su complejidad de tramas relacionales, así como de transdisciplinariedad.

Y es que en este todo este modelo no hace sino responder a una necesidad humana, la cual forma parte del propio sujeto en sí: la necesidad de desarrollar un currículo oculto que permita desplegar en cualquier agente la capacidad de saber vivir y convivir, dentro de una visión sistémica de la realidad (De la Herrán, 2011).

Pero, ¿qué se entiende por sistema? para el paradigma de la complejidad, todos los fenómenos se encuadran dentro de una organización compleja donde se ligan, transforman y conectan todas sus unidades elementales y relaciones constitutivas, denominándose éstos Sistemas Complejos Adaptativos (SCA). Para Holland (2004), todos los SCA se van a definir por una serie de características comunes:

- Es un todo organizado en el que todos los componentes se encuentran interconectados entre sí, muchas veces a través de tramas ocultas de significación.

- El comportamiento que se dan en todos los agentes es coordinado, aunque ello no puede reducirse a una mera suma de las partes.

- Los diferentes agentes se encuentran organizados en jerarquías e interconexiones, dependiendo su permanencia del contexto en relación al resto de agentes presentes en el sistema.

Los SCA operarán por medio de ocho atributos, los cuales dotarán de lógica a la organización de estos, siendo:

DESEQUILIBRIO	**CONTROL DISTRIBUIDO**
Los sistemas combinan la estabilidad de las estructuras como las dinámicas de cambio, existiendo siempre un balance entre permanencia y cambio.	Los CSA no poseen un control centralizado, sino que cada agente puede formar parte de una red al tiempo que opera en otras.

CONECTIVIDAD Los diferentes elementos presentes en el sistema se encuentran entre ellos interconectados en una red compleja de relaciones, facilitando la interacción entre ellos.	**CO-EVOLUCIÓN** La relación que se establece con otros agentes o con el entorno próximo permite una continua computación por parte del sistema, facilitando la introducción de cambios en éste.
DEPENDENCIA Cualquier cambio que se produzca en cualquiera d ellos agentes que conforma el sistema, conducirá a una modificación del resto.	**EMERGENCIA** De la interacción de los agentes surge patrones globales generados a través de dinámicas de cooperación y competición entre todos sus componentes.
PARADOJA CONSTANTE En todas las dinámicas de los sistemas se pueden detectar alternancias en términos antitéticos (orden/caos/; equilibrio/ desequilibrio; entropía/neguentropía…)	**ADAPTACIÓN/ AUTOORGANIZACIÓN** En un sistema pueden existir dos características complementarias, el de la autoorganización intrasistémica y el de adaptación intersistémico

Tabla 2.1. Características de los SCA. Elaboración propia a partir de Holland, 2004.

A través de estos ocho atributos, cualquier sujeto actuaría como un SCA, ya que, como apunta Gell-Man (1994), sería capaz de captar y computar información sobre su entorno, así como sería capaz de establecer interacciones con el mismo.

> *Identificando regularidades, condensándolas en una especie de esquema o modelo y actuando en el mundo real sobre la base de dicho esquema … Hay diversos esquemas en competencia, y los resultados de la acción en*

> *el mundo real influyen de modo retroactivo en dicha competencia.* (Gell-Man, 1994:35)

Para el caso que nos ocupa, varios van a ser los componentes principales del acto didáctico, como aporta Cummins (2000): los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, las interrelaciones que se producen entre éstos, al tiempo que el contexto social que permea dentro y fuera del aula. No debemos perder de referencia que el sujeto como tal en una realidad sistémica en sí en la que la autonomía (Morín, 2001), la incertidumbre y la contradicción forman parte de sus rasgos distintitvos, como apunta Pozzoli:

> *El sujeto complejo es un sujeto inseparable de sus contextos de pertenencia (entorno) que lo hacen ser, al que permanece atado, subordinado, pero que, a su vez, contribuye a modificar... Por la mirada del constructivismo que se halla en la base de este tipo de pensamiento, objeto observado y definición del sujeto observante son inseparables. El otro define a partir de lo que le permiten sus propias sujeciones. El sujeto complejo sigue sujetado porque forma parte de sistemas, que lo mantienen integrado, lo absorben* (Pozzoli, 2006: 5)

De esta forma, los principales componentes y elementos del acto didáctico se pueden resumir en:

- Actores intervinientes. Son los sujetos cognoscitivos, los cuales se definen por poseer un nivel de incertidumbre y metacognición concretos. Ente ellos se comunican, así como establecen relaciones interpersonales a partir de continuos procesos de computación los cuales van reorganizando su yo tanto en sí como frente a la alteridad.

- Los contenidos curriculares. Concebido como el conjunto de conocimientos los cuales no pueden ser concebidos como elementos aislados, sino que responden al resto de componentes de la didáctica compleja.

- Objetivos y contenidos. También llamados meta finalidad, es una de las partes fundamentales de la didáctica compleja, así como de todas en general, ya que responde a las finalidades con las cuales se concibe cualquier intervención,

- La visión transdisciplinar del conocimiento. En el sentido de trascender las fronteras conceptuales rígidas de las diferentes materias, para poder llegar a una interrelación del conocimiento.

- Tiempo y espacio donde se desarrolla la acción.

- Procesos comunicativos. Las gramáticas de la comunicación o incomunicación, así como las gramáticas de la confianza/ desconfianza, determinarán, en buena medida, la manera de acercamiento entre los diferentes actores.

- Metacognición. La cual debe responder al "por qué y para qué" se desarrolla cualquier intervención didáctica que se han planteado anteriormente en los objetivos didácticos y se han concretado en contenidos interconectados entre sí.

- Azar e incertidumbre. Como dos elementos inherentes a toda relacionabilidad humana.

- Complejidad educativa. Dejar de entender el proceso didáctico en términos reduccionistas para incorporar los principios metacognitivos propios de la complejidad.

- El contexto educativo donde se realiza el proceso de E/A. El contexto social, económico, cultural donde se realiza la intervención, hace que sea un componente de primer orden y definitorio de los resultados del proceso.

Llegados a este punto, podemos estar en condiciones para una primera aproximación a lo de debe ser una didáctica transdisciplinar, compleja e investigativa. Para González (2009), es una ciencia compleja que es capaz de

interrelacionar todos los componentes anteriormente enunciados, dentro de un contexto intrínseco y extrínseco que se mueve como un SCA en continuo cambio, dependiendo de gran cantidad de elementos provenientes de aspectos ligados con la cultura o la pertenencia social.

Bajo esta premisa, se aboga por el abandono de pretender estudiar la realidad fraccionada, para asumir el reto de pensar la realidad como un sistema de conexiones las cuales se encuentran interrelacionadas en un continuo proceso dinámico de cambio. Ello hace que el concepto de transdisciplinariedad deba trascender de la mera interconexión programática de diferentes materias y disciplinas, para intervenir, de forma conjunta, con profesionales y beneficiarios para resolver problemas del mundo real, los cuales formen parte de las cotidianeidades y estén insertadas en el imaginario social del sujeto, a partir de la autonomía del sujeto como principio organizativo ya que, como apunta Morin:

> *La noción de autonomía humana es compleja porque depende de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos, nos hace falta aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa misma cultura sea suficientemente variada, como para que podamos hacer, nosotros mismos, la elección dentro del surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma.* (Morín, 2001: 97)

2.6. Complejidades de los diferentes subsistemas educativos.

Cualquier aproximación a un centro educativo es sinónimo de complejidad. Detrás de la aparente unidad de funcionamiento se esconde todo un entramado de conexiones ocultas y subsistemas operativos, los cuales condicionan las prácticas docentes y discentes que se ponen en juego. Y este entramado se complejiza aún más cuando se da cabida a dimensiones tan diferentes y diferenciadoras como la vulnerabilidad social, la pertenencia étnica, la opción de género o el lugar de pertenencia y residencia.

Por esta razón , toda aproximación didáctica deberá tener en cuenta , como punto de partida, la complejidad de tipologías, escenarios, escenas y actores que intervienen en cada momento. Se necesita partir de la idoneidad de contemplar al sujeto-individuo como un ser complejo compuesto por tres grandes dimensiones: el auto-ego-centrismo, la ego-autoreferencia y la ego-auto-finalidad (Solana, 2000). Por medio de la primera el ser humano pasa a ser el centro de todo su mundo vivido/sentido/percibido, acogiendo o regulando al otro por medio de su capacidad de elección, y su ideoneidad en su visión cosmoespacial. Ello hace que se convierta en el eje trascendente de su existencia, considerándose por encima del resto en cuanto él mismo es el constituyente primordial de su mundo. Pero para poder consolidar esa posición, el sujeto debe recurrir a procesos de autoreferencia constante, sometiendo los datos objetivos a un constante proceso de computación y análisis para reforzamiento del YO, la cual permitirá alcanzar unas auto-ego-finalidades.

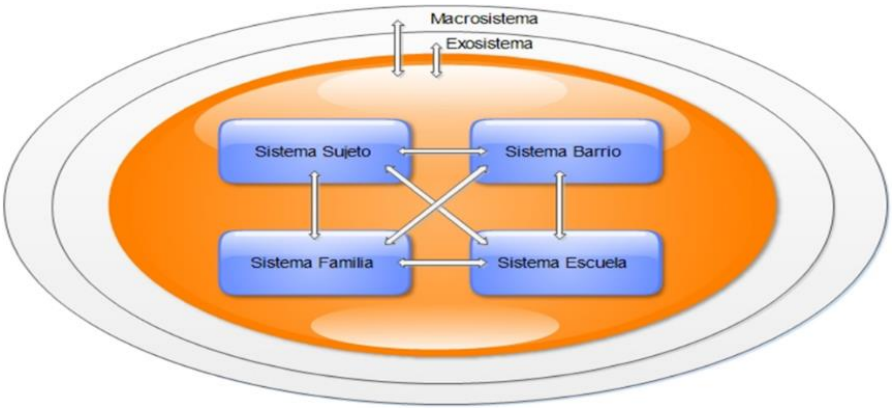
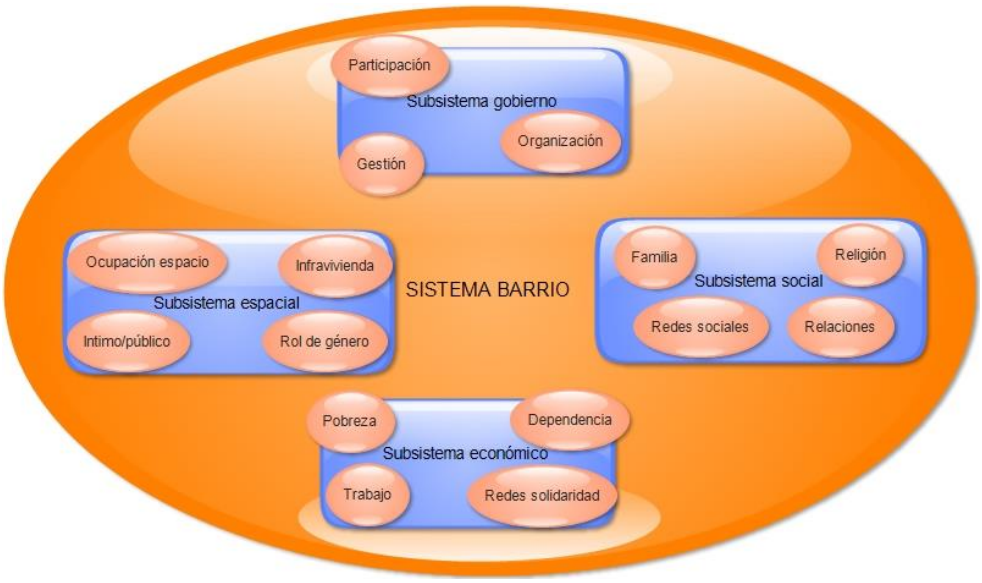
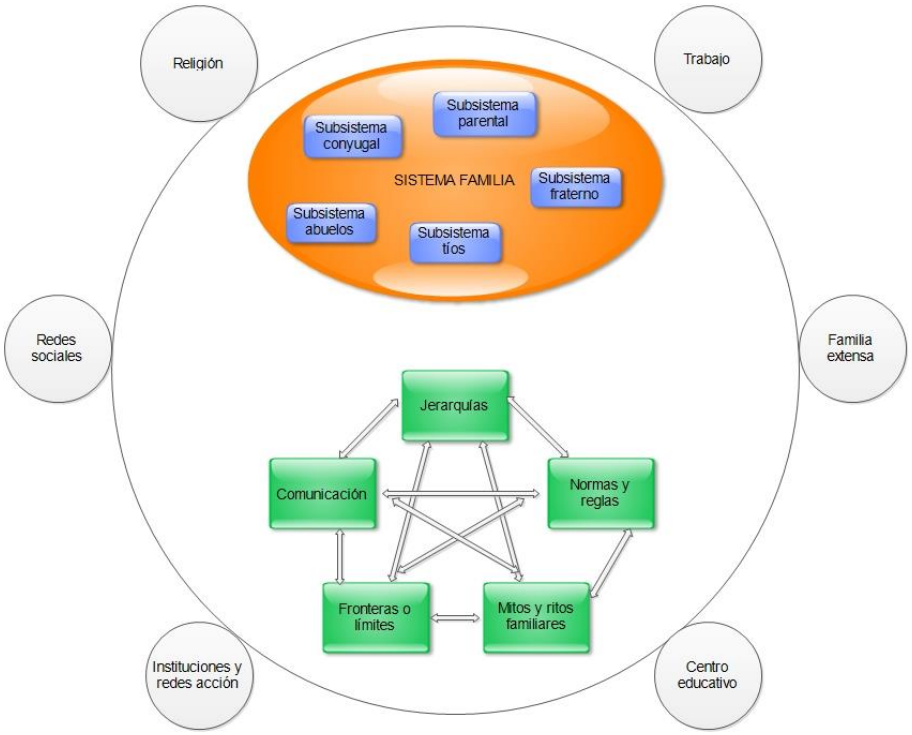


Figura 2.4. Sistemas que operan sobre el sujeto. Romero-Villadóniga, 2019

Este sujeto complejo, actuará en sí, así como interactuará frente a la alteridad a través de un entramado de sistemas y subsistemas operativos, los cuales interdependerán entre sí, en continuos procesos de equilibrio/desequilibrios de sus elementos constituyentes. Así, sus cotidianeidades serán inscritas dentro de un sistema familiar dependiente, a su vez, en otros próximos donde se mezclarán elementos socializadores primarios y secundarios (sistema barrio)





Figuras 2.5. y 2.6. Elementos que componen el sistema familiar y el de la barriada. Romero-Villadóniga, 2019

Como tercer sistema que interviene en el sujeto, la institución educativa no permanecerá ajena, interaccionando con las anteriores. Dicho sistema, al igual que en los anteriores, se conformará a partir de la interacción compleja de otros subsistemas los cuales estarán interactuando en un proceso dialógico constante, fomentando la generación de situaciones, momentos y espacios donde la entropía/neguentropía serán sus rasgos más visibles. De esta forma, podemos distinguir cinco subsistemas dentro del sistema educativo, con unos roles y funciones muy concretas (Romero-Villadóniga, 2019):

Subsistema organizativo. Cabeza visible de toda la Institución, tendrá como principal función la del control, vigilancia y organización de cuantos aspectos entren en juego. De esta forma, aspectos como la articulación de planes y proyectos, organización de espacios, aplicación de cuerpos normativos, y gestión de los diferentes recursos del centro, serán los ejes que articularán este subsistema.

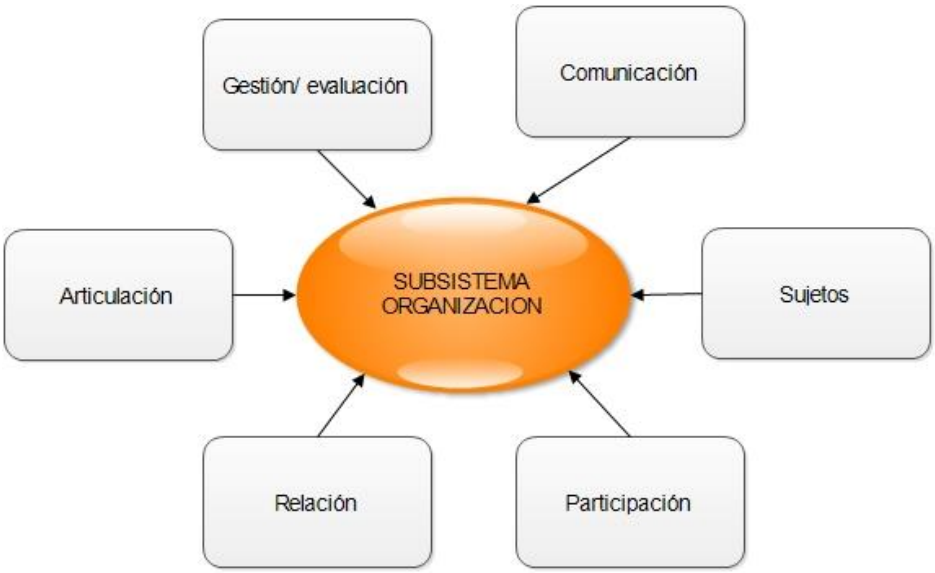


Figura 2.7. Elementos integradores del subsistema organizativo. Romero-Villadóniga, 2019

Subsistema pedagógico. Configura el aparataje ideológico sobre el cual se sustenta las diferentes prácticas puestas en juego en el centro. Se configurará partiendo del imaginario social dominante, así como de las diferentes concepciones pedagógicas emanadas desde la sociedad hegemónica (Hardt y Negri, 2000)y la normativa vigente.

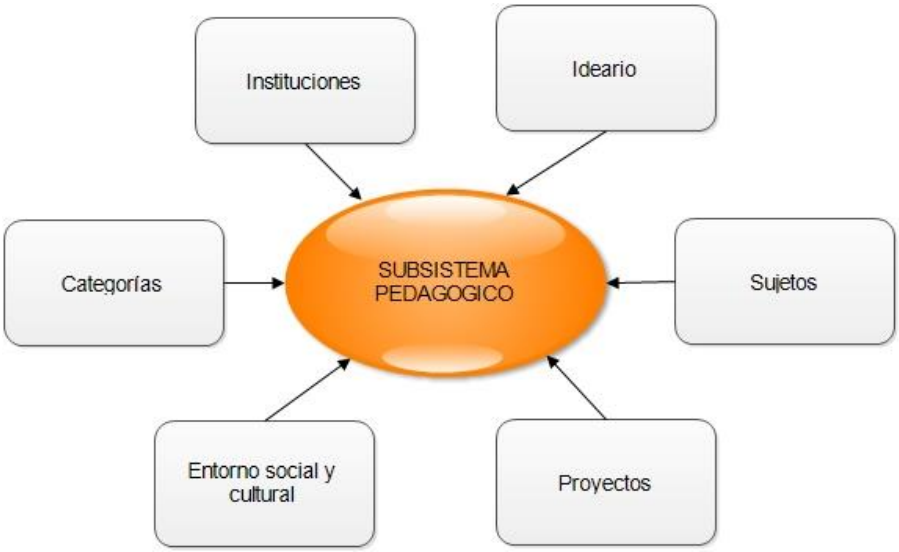


Figura 2.8. Elementos integradores del subsistema pedagógico. Romero-Villadóniga, 2019

Subsistema Curricular. Encargado de las principales prácticas docentes, teniendo un carácter básicamente propedéutico, encargándose de la organización, clasificación y jerarquización de las diferentes prácticas que se desarrollarán en el sistema.

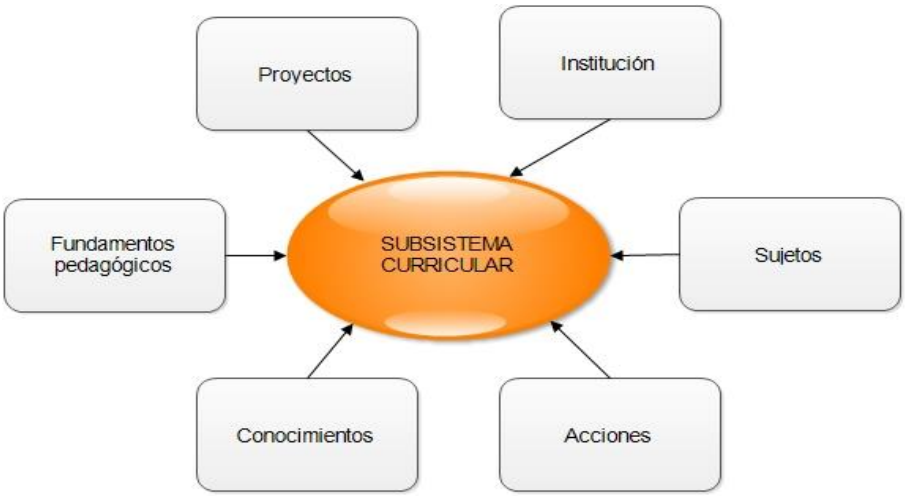


Figura 2.9. Elementos integradores del subsistema curricular. Romero-Villadóniga, 2019

Subsistema didáctico. Como forma de aproximación entre lo que ofrece el sistema y las necesidades y centros de interés del alumnado. Resulta clave a la hora del acercamiento/alejamiento entre imaginarios sociales y prácticas puestas en juego entre los diferentes actores.

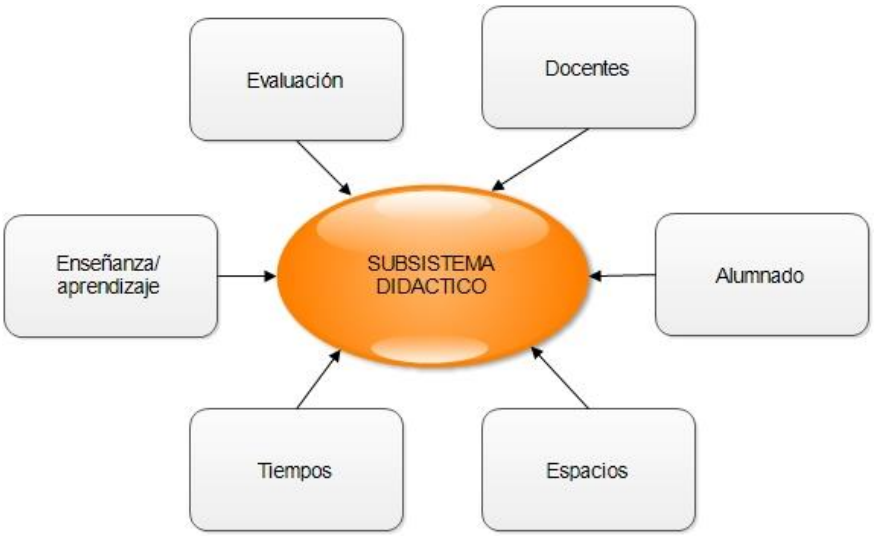


Figura 2.10. Elementos integradores del subsistema didáctico. Romero-Villadóniga, 2019

Subsistema relacional. Quizás el subsistema más importante de todos a nuestro entender, al encontrarse interseccionado con el resto, siendo el vertebrador de las relaciones interpersonales que se desarrollarán dentro y fuera del centro.

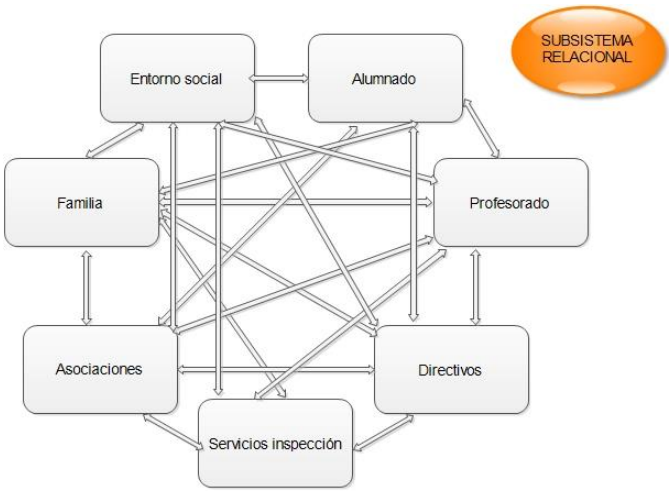


Figura 2.11. Elementos integradores del subsistema relacional. Romero-Villadóniga, 2019

Todos estos subsistemas operarán a la vez, en un proceso de unidad/diversidad, interaccionando entre sí, así como con los exteriores como el sistema barrio o el familiar. Por esta razón, toda aproximación didáctica deberá contar con las interacciones que se establecen entre todos los subsistemas, ya que, de lo contrario, caeríamos en un reduccionismo abocado al fracaso.

2.7. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN UN AULA MENTE SOCIAL.

El Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad, conocido como Convención de Faro (2005), evidencia un nuevo concepto de patrimonio cultural en el que el objeto queda a un lado para dar protagonismo a los sujetos y valores como elementos centrales, sirviendo como motor de desarrollo sostenible que ayude en la mejora de la calidad de vida de las personas. En este sentido, defiende el derecho de todas las personas a establecer vínculos con aquel patrimonio que dote de significatividad a su contexto próximo de interacción, debiendo ser necesaria la participación de toda la sociedad a partir de la educación patrimonial, la cual puede servir como motor de convivencia.

Al igual que en otro contextos, en espacios donde la vulnerabilidad social hace acto de presencia, el patrimonio se encuentra enraizado en los imaginarios sociales de los actores, los cuales lo crean y recrean de forma simbólica, a partir de las relaciones e interacciones que establecen (Romero-Villadóniga, 2019). En el plano didáctico se conforma como un recurso de primer orden que puede ayudar en la convergencia a partir de la diferencia. En este sentido, la educación patrimonial se conforma como un eje fundamental para la generación del sentido de pertenencia e identidad (Cuenca, 2014), al contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con la valoración y el respeto social del patrimonio (Peinado, 2021). Pero, para llegar a ello, hace falta construir una educación patrimonial a partir de acciones concretas sobre aquellos bienes que la sociedad considera como parte de su identidad (Estepa, Cuenca, y Martín, 2020), dotarles de valores, significadores y significados, así como pueda ser apreciado de forma simbólica y específica. Sin embargo, como apuntan Santisteban, González-Monfort y Pagés (2020), la educación patrimonial no puede limitarse a un mero catálogo de los elementos referenciadores de una cultura determinada sino que debe generar, al mismo tiempo, debates y preguntas referidos tanto a su génesis, su evolución, conservación y una prospectiva futura. En definitiva, hace falta dotarla de valores.

Para Lucas (2017), estos valores harían referencia a aquellos aspectos patrimoniales que se inscribirán en un contexto concreto, para el caso que nos ocupa, los paisajes naturales de la ciudad, entendiéndose como tal, el territorio conformador de éstas, sus costumbres, formas de vida, y tradiciones con significado en el contexto de la comunidad. Por esta razón, resulta necesario, por no decir imprescindible, la generación de un marco común de apreciación del territorio, así como de las diferentes relaciones que allí se inscriben, a partir de aquellos puntos comunes que permitan una aproximación interpersonal, mediante la creación de modos de conexión entre los diferentes colectivos que inscriben en ese territorio sus cotidianeidades (Delgado, 2014).

El objetivo final no es sino la formación de una ciudadanía preparada para el respeto, la valoración y la comprensión de aquellos elementos patrimoniales que dan sentido de pertenencia, así como que ayuden al análisis crítico de las dinámicas y prácticas sociales de la comunidad (Peinado, 2021). Pero esta finalidad educativa sólo se puede conseguir si los contenidos patrimoniales se abordan en conexión con los problemas sociales y las vivenciaciones del alumnado y su entorno, a partir de la integración de las diferentes tipologías patrimoniales existentes que permita una mejor comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental del entorno (Cuenca et al, 2020), de ahí que el entorno urbano se configure como un recurso didáctico imprescindible en cualquier abordaje patrimonial (De los Reyes, 2011).

De esta forma, conocer la importancia del patrimonio, en sus múltiples dimensiones, permite generar puentes de comunicación entre los sujetos, facilitando nuevas gramáticas de comunicación y confianza. Para poder llegar a ello, se debe recurrir a enfoques innovadores (Estepa, 2009), romper con los encorsetamientos académicos, para trascender la mera trasmisión de conocimientos. Se debe abogar por un modelo donde la interdisciplinariedad, la acción patrimonial cobre un valor propedéutico (Coma, 2011) para que pueda aproximarse a la realidad próxima y tenga un valor útil. Abogar, como apunta Schamer (2018), por la generación de un entorno socioeducativo 4.0, diametralmente opuesto al que se pone en práctica de forma cotidiana, donde el estudiante deje de tener un rol pasivo, para poder ser parte activa y poder tener

capacidad de configurar el futuro del conocimiento, donde el rol del docente deje de ser el de mero transmisor de contenidos, para convertirse en un dinamizador, un couching que motiva e incita al autoaprendizaje por parte del alumnado, donde las relaciones interpersonales que se establecen en el aula dejen de ser asimétricas y unidireccionales, para adoptar un modelo co-creativo.

Y es que la educación patrimonial permite una activación de la capacidad de agencia de los sujetos, no sólo en el alumnado sino, igualmente, en el conjunto de actores sociales que intervienen, de ahí la importancia de contar tanto con las experienciaciones como las vivencias en la potenciación de la agencia (Kocaballi, 2012), siempre en un contexto socioeducativo que resulte innovador (Schamer, 2018). Con ello, se le dotará al sujeto no sólo de agencia, sino igualmente, de capacidad de acción (Lockton, 2016), aspecto éste de gran trascendencia, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

Así, la educación patrimonial se convierte en un potente motor de cambio, ayudando en la cohesión cultural y referenciadora (Cuenca y Martín, 2009), ayudando en la generación de una educación ciudadana favorecedora de la convivencia entre diferentes identidades (Gil, Llonch y Santacana, 2016). Permite la introducción del sentido crítico y emprendedor dentro y fuera del aula, facilitando la intervención en contextos donde la vulnerabilidad social hace acto de presencia (Lucas y Estepa, 2016), al facilitar la introducción de un componente crítico no sólo a las prácticas educativas sino, de igual manera, a las propias complejidades sociales del entorno próximo. Por esta razón, hace falta la generación de propuestas que tengan una dimensión propedéutica no sólo al alumnado, sino al contexto de la ciudadanía, concienciando en la necesidad de gestionar y participar de aquellos elementos patrimoniales que son identificadores sociales y que ayudan en la generación de una revitalización social a través de su potencial identitario y cohesionador (Delgado y Cuenca, 2020).

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





CAPÍTULO 3. HACIA UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. PROGRAMA "EDUCANDO DESDE LOS SABORES".

3.1. Educación y Patrimonio, mucho más que conceptos.

3.2. La importancia del patrimonio inmaterial en las prácticas educativas.

3.3. Educación Patrimonial y Complejidad, una simbiosis útil.

3.4. "Educando desde los sabores"- educando desde un sentimiento.







CAPÍTULO 3.
HACIA UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. PROGRAMA "EDUCANDO DESDE LOS SABORES".

3.1. EDUCACIÓN Y PATRIMONIO, MUCHO MÁS QUE CONCEPTOS.

Cualquier práctica educativa que realmente se precie, debe partir de la necesidad de abogar por la introducción de la visión antropológica en la apreciación del mundo, ya que la verdadera riqueza no radica en el monumentalismo o el exotismo, sino en la variedad cultural de los pueblos y en sus diferentes formas de apreciación y apropiación del medio donde se inscribe su cotidianeidad. Por esta razón, todos los proyectos que giren alrededor de la gestión y potenciación de las prácticas educativas deben abogar por poner en valor el capital simbólico que imbuye todo monumento, toda práctica social, desde un paisaje hasta una memoria oral (Geertz, 1987), sin minusvalorar ningún elemento, por muy poco valor económico que tenga, pues puede ostentar, en la mayoría de los casos, un capital simbólico en el marco de la comunidad, sirviendo como un marco común de referencia y que por ello dotado de genuinidad (Halbwachs, 2002).

Toda comunidad, por muy en riesgo que se encuentre debido a su vulnerabilidad social, también tiene su historia, su cultura, su imaginario específico (Castoriadis, 1996), y por esta razón no se pueden desdeñar ni relegar al ostracismo, ya que

disponen de un valor específico y único, como culturas lo son. Por esta razón, se debe establecer una relación ineludible entre identidad y patrimonio, priorizando la primera sobre la segunda, ya que asumiendo la pluralidad de las culturas es como realmente lograremos alcanzar una verdadera educación para el patrimonio (Santana, 1998).

Sin duda alguna, el patrimonio juega un rol fundamental en las prácticas educativas, así como, igualmente, la concepción patrimonial de los diferentes agentes que intervienen en los diferentes procesos de E/A. A pesar de ser un concepto ampliamente desarrollado desde la UNESCO, así como consensuado por las diferentes agencias internacionales dedicadas a su salvaguarda, la concepción material del mismo es, hoy por hoy, un profundo lastre en la generación de nuevas formas de conceptualización de éste, ya que se ha prestado una mayor atención al patrimonio tangible frente a una clara denostación del intangible, siendo quizás más representativo y básico para el discernimiento de las culturas locales. En este sentido, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su decimoséptima, reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972, acuñó un concepto general sobre Patrimonio, diferenciando el cultural del natural (UNESCO 1972).

En sus dos primeros artículos, dicha convención, a la hora de diferenciar ambos conceptos expondrá lo siguiente:

> **“**Se considerará "**patrimonio cultural**": los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,
>
> **Los conjuntos**: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Se considerarán "**patrimonio natural**": los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico, **las formaciones geológicas y fisiográficas** y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies animal y vegetal amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico, **los lugares naturales** o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural," (UNESCO 1972:23)

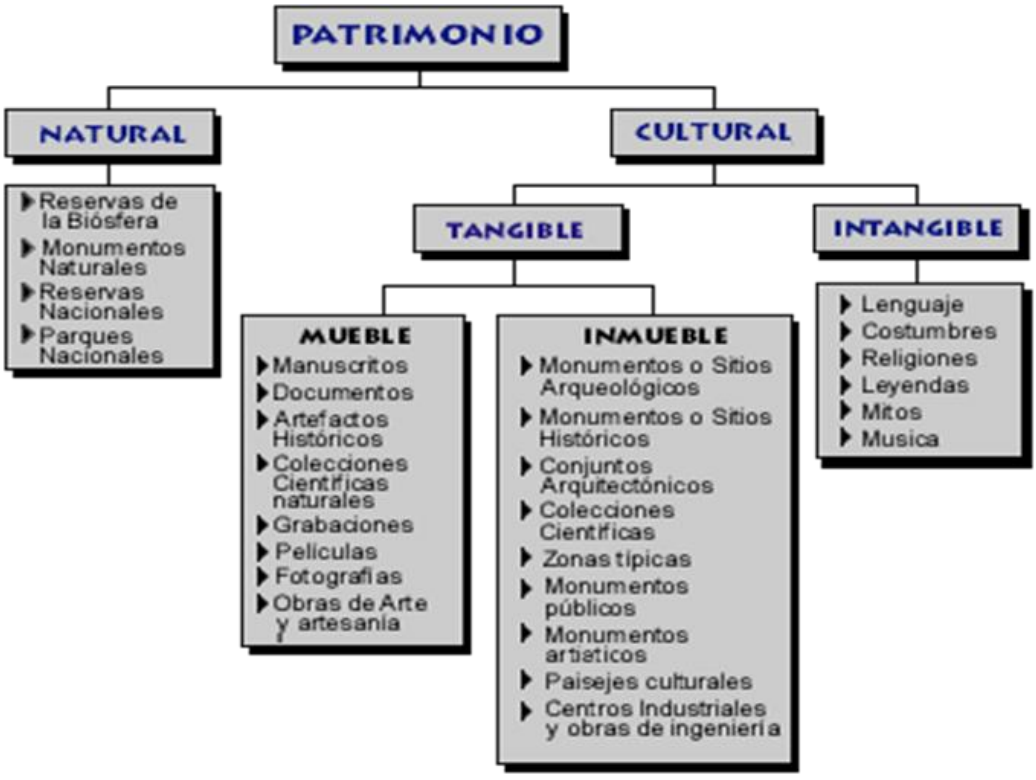


Figura 3.1. Diferentes dimensiones del Patrimonio. UNESCO, 1972.

A pesar de su carácter restrictivo, lo cierto es que el concepto ha ido evolucionando a partir del empuje de la UNESCO, estableciendo cuatro tratados multilaterales para reforzar la protección del patrimonio cultural físico. Se tratan del Convenio para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado (Convenio de La Haya, 1954) y su Protocolo; el Convenio referente a las medidas a tomar para prohibir e impedir la importación, exportación o venta ilícita de bienes culturales (1970); y el Convenio sobre la protección del patrimonio mundial cultural y natural (1972).

Estos cuatro instrumentos aplicables al patrimonio cultural, de extensión a cualquier región del mundo a la que se pertenezca, constituyen un código de protección, válido tanto en caso de conflicto (Convenio de La Haya) como en tiempos de paz (bienes muebles en 1970; bienes inmuebles en 1972)[2], al tiempo que ayudan como marcos referenciadores para discernir qué elementos

[2] **La** lista de los Convenios y Recomendaciones de la UNESCO para la protección del patrimonio cultural es muy amplia. Entre las referencias encontradas durante el proceso de recopilación de datos destacan:: Convenio de La Haya para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado (1954); Convenio sobre las medidas a adoptar para prohibir e impedir la importación, exportación o venta ilícitas de bienes culturales (1970); Convenio sobre la protección del patrimonio mundial cultural y natural (1972); Recomendaciones para definir los principios internacionales a aplicar en materia de excavaciones arqueológicas (1956); Recomendaciones referentes a los medios más eficaces para que los museos sean accesibles a todo el mundo (1960); Recomendación sobre la salvaguarda de la belleza y el carácter de los paisajes y los lugares (1962); Recomendación referente a las medidas a tomar para prohibir e impedir la importación, la exportación y la venta ilícitas de bienes culturales (1964) ; Recomendación sobre la preservación de bienes culturales puestos en peligro por obras públicas o privadas (1968); Recomendación referente a la protección, en el plano nacional, del patrimonio cultural y nacional (1972); Recomendación sobre el intercambio internacional de bienes culturales (1976); Recomendación referente a la salvaguarda de los conjuntos históricos y su papel en la vida contemporánea (1976); Recomendación sobre la protección de bienes muebles culturales (1978); Recomendación para la Salvaguarda y preservación de imágenes en movimiento (1980); Recomendación para la salvaguarda de la cultura tradicional y el folclore (1989).

patrimoniales son susceptibles de ser puestos en escena o no, en las diferentes prácticas educativas.

Tomando como referencia esta concepción patrimonial, cualquier planteamiento educativo debe partir de la conformación de la cultura local para, aprovechando las potencialidades existentes, formular propuestas las cuales se armonicen con el desarrollo de la comunidad. Coincidimos con Coma (2011) a la hora de comentar cómo las ciudades cobijan una gran cantidad de valores culturales materiales e inmateriales presentes con el patrimonio, que no son sino un reflejo del colectivo ciudadano que inscribe allí sus cotidianeidades.

En este contexto, todo centro que se precie de relacionarse con el entorno próximo debería actuar bajo dos principios (Trilla, 1995): una recontextualización de los contenidos a partir de la introducción de metodologías activas donde la reflexividad tenga un rol protagonista, así como por medio de una renaturalización de los procesos (Freinet, 1970), dotando de significatividad el conocimiento formal mediante una participación directa de los diferentes actores, haciendo un hueco a la experiencialidad como forma de acceso al aprendizaje.

No contar con las comunidades receptoras significa generar espacios de conflicto entre la sociedad hegemónica y las diferentes culturas de resistencia, lo cual se traduce en una alienación del sujeto al no poder llevar a cabo sus finalidades. Supone, igualmente, limitar la reflexividad y la capacidad de agencia de los sujetos, generando con ello, un abismo entre las expectativas de unos y otros, conduciendo a la crisis y al conflicto de las partes), al establecerse unas relaciones asimétricas, lo cual no hace sino reproducir unas violencias del sistema, con el consiguiente perjuicio.

Las prácticas educativas no se pueden imponer, se deben consensuar, debiendo partir del respeto de las comunidades locales y de las perspectivas del potencial usuario. No debe desdeñar en momento alguno, las particularidades culturales donde se va a insertar la acción, así como debe potenciar aquellos ítems que ostentan un notorio valor simbólico en la comunidad (Geertz, 2001). Sólo así se podrá lograr un modelo educativo en armonía con las complejidades de las

comunidades lo suficientemente duradero y sostenible en el tiempo y el espacio. En línea con lo que apunta Vilarrasa (2003), el alumnado, al asumir responsabilidades, adquiere las habilidades propias para aplicar unos conocimientos eminentemente prácticos que les sirven para su día a día, facilitándose el aprendizaje, al tener una mayor receptividad a la hora de tutelar su propio patrimonio, el cual es vivido y sentido a la vez (Arjones, 2015).

Pero volviendo al tema que nos ocupa, el de su esclarecimiento, para no extender en demasía nuestra exposición, nos quedamos con una definición de Patrimonio que, formulada desde el seno de la Universidad de Huelva, nos parece sumamente interesante. Así Cuenca *(2002)*, rescatará en su tesis doctoral una definición de Patrimonio, que para nosotros resultará de gran importancia, ya que será una de las primeras aportaciones en las que aparezca la visión integral del mismo. Para él sería un

> ***Conjunto de todos aquellos elementos que****, por razón geohistórica, estética y, en ocasiones, de excepcionalidad,* ***se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales****, en función a unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose de esta forma como fuente básica para el conocimiento social, a través de su interpretación desde una perspectiva holística*. (Cuenca, 2002)

A partir de esta definición, el autor genera un metaconcepto (Patrimonio Cultural) que sirve de referente de las diferentes vertientes que lo integran. De esta manera, Patrimonio Natural, Etnológico, Artístico, Histórico y Tecnológico van convergiendo hacia un concepto con un claro referente social de carácter simbólico e identitario. Es decir, el **Patrimonio Cultural**, en resumidas cuentas **es**, la suma de dos elementos conformadores de toda sociedad, **simbolismo e identidad** [3].

[3] La propia definición que hace el autor, con anterioridad, refuerza el carácter simbólico e identitario del Patrimonio Cultural. De esta manera, todos los referentes que nosotros tengamos del propio concepto van

Para Cuenca (2002), todo sistema patrimonial se genera a partir de la *interrelación* existente entre una serie de elementos, sociales y naturales, los cuales interaccionan a través de sus tramas ocultas de significación, así como unas interrelaciones que se producirán entre la propia sociedad y entre éstas y el medio circundante. Es decir, existe una relación indisoluble entre identidad y Patrimonio. En este sentido, Consuelo Domínguez (2002), a la hora de analizar el papel del patrimonio en la construcción de la identidad europea, comenta cómo para la creación de cualquier identidad se necesita, entre otros elementos, símbolos y rituales, es decir, resulta imprescindible conocer los pilares sobre los que se fundamentan los rasgos identitarios, sustentándose en dos pilares fundamentales:

1. El conocimiento que los sujetos poseen de sí mismos y de su comunidad donde inscribe sus prácticas cotidianas y se inscribe..
2. Las afinidades selectivas desarrolladas en el plano emocional, sentimental y cultural..

Autores como Castells (1997) consideran que toda sociedad parte del concepto de identidad al ser fuente de sentido para la gente.

> *Por identidad… entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. (Castells, 1997: 28)*

a estar ligados a una identidad y simbología propia de una cultura occidental, difiriendo seguramente de otras culturas

3.2. LA IMPORTANCIA DEL PATRIMONIO INMATERIAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

La importancia del patrimonio inmaterial está fuera de toda duda. Forma parte de la diversidad cultural y son el principal elemento sustentador del entramado identitario en nuestros días. Sin embargo, a pesar de su manifiesta importancia, no ha sido hasta fechas recientes cuando se ha tomado conciencia de ello, ya que hasta finales del siglo pasado no se han generado las estructuras políticas y de salvaguarda. Este ostracismo al que se ha visto sometido el patrimonio inmaterial ha tenido su fiel reflejo en la existencia de prácticas turísticas tangencialmente alejadas del potencial que ofrece, desaprovechando las potencialidades que arroja tan variado y rico patrimonio.

A pesar de su amplio recorrido, la lista de los Convenios y Recomendaciones de la UNESCO para la protección del patrimonio cultural no es muy extensa. De esta forma destacan la Recomendación de la UNESCO sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular de 1989; la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001 y la Declaración de Estambul de 2002. Sin embargo, el impulso de este tipo de patrimonio va a venir de la mano de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de París en 2003.

Para ésta, el patrimonio cultural inmaterial lo constituyen los

> *Usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherente –que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana"* (art. 2.1 UNESCO:

Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial, París 2003)

A nivel español, la normativa referida a la catalogación y protección del Patrimonio Cultural Inmaterial, es muy reciente, habiéndose recogido en la Ley 10/2015 de 26 de mayo. En dicho documento se exponen los fundamentos jurídicos, así como en el Título I, Artículo 2, los elementos que se pueden considerar objeto de patrimonio cultural inmaterial, integrándose en nueve categorías con diferentes niveles de intervención y protección por parte de las autoridades estatales. En este sentido destacan como categorías:

> a) Tradiciones y expresiones orales, incluidas las modalidades y particularidades lingüísticas como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; así como la toponimia tradicional como instrumento para la concreción de la denominación geográfica de los territorios;
> b) Artes del espectáculo;
> c) Usos sociales, rituales y actos festivos;
> d) Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo;
> e) Técnicas artesanales tradicionales;
> f) Gastronomía, elaboraciones culinarias y alimentación;
> g) Aprovechamientos específicos de los paisajes naturales;
> h) Formas de socialización colectiva y organizaciones;
> i) Manifestaciones sonoras, música y danza tradicional.
>
> (BOE, 2015 [126]: 45294)

Por esta razón, el patrimonio inmaterial es mucho más que una retahíla de simples objetos folclóricos al uso por parte de las grupalidades dueñas de éstas, sino que tiñen de sentido y significatividad las diferentes construcciones que se hagan de su identidad.

Una puesta en valor errónea de éste con fines puramente económicos y sin contar con un proceso de reflexividad por parte de todos los actores con agencia en él, puede provocar cambios drásticos en los imaginarios sociales e incluso puede llegar hasta a generar conflictos en el entramado identitario ya que, como apunta Querol (2010), el Patrimonio Cultural Inmaterial de los pueblos está

formado a modo de caleidoscopio donde tras la imagen y lo visible, hay todo un entramado de relaciones, muchas de ellas interiorizadas e invisibilizadas, así como de significaciones las cuáles dan sentido a una cosmogonía muy concreta.

La actual sociedad de consumo, donde hasta la educación se ha macdonalizado (Ritzer, 2002), está generando verdaderos procesos de desintegración de comunidades, desvertebrando su vida social y simbólica, ya que la "puesta en valor" es aprovechada para la inserción de estos bienes dentro de los circuitos de consumo. Ello provoca procesos de cosificación de estos bienes, desvirtuando y, en ocasiones, castrándolo de su significatividad en el contexto cultural en el que se inscribe, no siendo sino una forma invisible de violencia etnocéntrica en la que la cultura es recreada únicamente con fines lucrativos. Y es que no debemos olvidar que, como toda acción humana, ésta se imbuye de relaciones disimétricas y de prácticas donde las relaciones de poder entre los consumidores y los ofertantes se traducen en violencias tanto estructurales como, especialmente, simbólicas. La globalización se puede sustituir por la palabra violencia, en una multidimensionalidad, y la Educación, como conjunto de prácticas que se inscribe dentro de ésta, no hace sino participar y generar situaciones de conflicto, con diferentes tipos de violencia y situaciones de resistencia.

De esta forma, toda puesta en valor sin tomar en cuenta a los protagonistas, a la par que damnificados, no es sino una nueva forma de imposición de los valores etnocéntricos de la sociedad hegemónica así como, al mismo tiempo, de privar a los consumidores de ese patrimonio intangible de una apreciación en su plena complejidad. Ello debe hacer reflexionar a la praxis educativa y antropológica en varias direcciones.

La primera de ellas refiere hacia dónde reside el valor de todo patrimonio, ya sea tangible o intangible. En este sentido, la existencia de complejos hologramas sociales en cualquier manifestación humana nos hace ver que, tras el escenario se esconde la obra, la parte esencial que da sentido a éste. Así, la verdadera riqueza de todo bien patrimonial no radica en el monumentalismo ni en su exotismo, sino en la variedad cultural de los pueblos y en sus diferentes formas

de apreciación de la vida, de su cosmogonía, y ese debe constituir el objetivo primordial de la acción turística.

En segundo lugar, debe hacer reflexionar acerca del papel que debe jugar el antropólogo educativo en el análisis, diseño y "puesta en valor" de cualquier bien cultural dentro de las prácticas educativas, ya que una debilidad en el planteamiento de la intervención puede poner en riesgo no sólo al bien mismo, sino también a la propia supervivencia de la cultura donde se inscribe.

Del mismo modo, aunque pueda entrar en franca contradicción con los objetivos de la UNESCO referidos a la salvaguarda y protección de estos bienes, una puesta en valor puede generar procesos de cosificación, al tiempo que una invisibilización de las prácticas sociales que le dan razón de ser, convirtiéndose en meros objetos de consumo expuestos a las dinámicas de la postmodernidad actual (Fernández, 2013), con la consiguiente pérdida de referentes cohesionadores en las comunidades originarias.

Por último, en cuarto lugar, debemos hacer un ejercicio de autorreflexión de la disciplina, así como de la propia génesis de todo el planteamiento aquí esbozado por parte de organismos como la UNESCO, ya que, como se ha podido comprobar, todos estos planteamientos no son sino frutos de un mundo occidental donde se intenta alcanzar una perspectiva universal globalizante, resultando de ahí nuevamente, una profunda contradicción entre los principios defendidos y las praxis llevadas a cabo, como expone Fernández Juárez (2013) en su artículo "El Tío está sordo" cuando dice

> *En ocasiones las instituciones internacionales pretenden considerar todas las realidades sociales del mundo desde una perspectiva universal, pero pensada desde el punto de vista occidental, como si el resto de la humanidad, en sus concepciones sociales, simbólicas, políticas, económicas o religiosas y rituales, fueran meros avatares nuestros y por tanto sujetos a idénticos mecanismos de respuesta* (Fernández, 2013: 309)

3.3. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y COMPLEJIDAD, UNA SIMBIOSIS ÚTIL.

La visión patrimonial y, especialmente, su dimensión educativa, jugará un papel fundamental en nuestra investigación, ya que, como hemos comentado con anterioridad, entendemos puede servir como vínculo entre imaginarios sociales divergentes, al permitir asentarse sobre un territorio concreto donde se inscriben prácticas sociales comunes. Recordemos, en este sentido, cómo toda práctica social se desarrolla en un espacio con una significatividad concreta (Romero-Villadóniga, 2014), permitiendo la interacción entre diferentes actores a partir de una apreciación simbólica del espacio, siendo el patrimonio uno de sus principales ejes vertebradores.

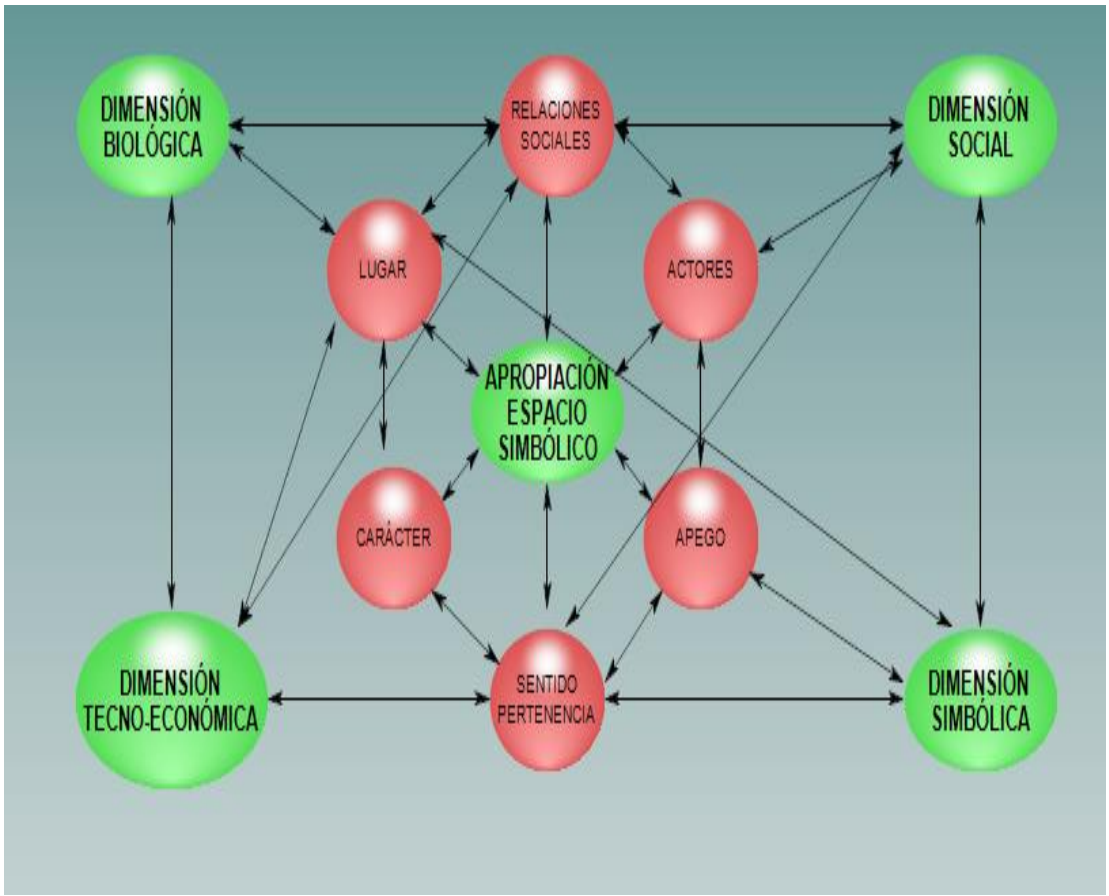


Figura 3.2. Apreciación simbólica del espacio Romero-Villadóniga, 2014

A pesar de tener cierto recorrido, lo cierto es que el concepto de patrimonio ha ido evolucionando desde los años 90 hasta la actualidad. Ello ha permitido que haya podido pasar de observarse bajo un prisma eminentemente objetual (Llorens Prat, 1997) para, en un proceso de madurez, ir complejizándose gradualmente hasta tener una visión holística del mismo, como queda patente en la investigación de Martín Cáceres (2012). Entre una y otra nos encontramos con gran cantidad de visiones parciales que incidirán en alguna dimensión concreta de éste, como pueden ser la perspectiva simbólico-identitaria (Prats, 1997), temporal (Lowenthal, 1985), sociocrítica (Sibony, 1998) o antropológica (Moreno, 1999). Todas estas visiones, inspiradas en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1968) adolecen, sin embargo, de capacidad de interconexión entre todas las dimensiones, destacando por su carácter parcial e incompleto. No obstante, su aplicación será muy generalizada, observándose en estudios como los de Mattozzi (2001), sobre el diseño de hipótesis de progresión (Porlán, Rivero y Martín, 1998), aplicado a la didáctica de la Historia del Arte y del Patrimonio (Ávila, 1998).

Si bien todos estos enfoques resultan incompletos, permiten nuevas aproximaciones ligadas a la planificación de investigación y análisis de resultados (Cuenca, 2002 y 2003), donde la visión holística es predominante, como se puede observar en estudios como los de Cuenca y Estepa (2013) o Estepa (2013), donde se aporta un cuerpo interpretativo y de trabajo de la educación patrimonial, como se podrá ver en estudios posteriores como los de López Cruz (2014) sobre las concepciones transmitidas por los manuales, López Arroyo (2017), a la hora de su aplicación en un estudio de caso.

Otros aspectos no menos importantes a la hora de la definición de patrimonio y su dimensión educativa van a ser:

- La importancia que tendrá el sujeto en la apropiación patrimonial. El ser humano es el que, en última instancia, crea y recrea los bienes patrimoniales, por medio de un proceso de valoración y transmisión de estos (Fontal, 2004, 2012), a partir de una apreciación simbólica del

mismo (Gómez Redondo 2011, 2012), que permite la inserción dentro de los imaginarios sociales determinados elementos que formarán parte de la identidad de los sujetos, tanto en sí, como respecto a su comunidad de pertenencia.

- Los usos que se den en el mismo. El patrimonio, como elemento vivo inscrito en el contexto de una comunidad, permite que pueda ser usado como referente de primer nivel a la hora de la potenciación de identidades y referencialidades. Ello explica cómo, en procesos como la gitaneidad (Platero, 2012), los sujetos visibilicen determinados elementos patrimoniales, tales como los pedimientos en público, las formas de ocupar el espacio, folclores, y otros elementos, como forma de diferenciación del resto. Y es que, en este sentido, el patrimonio puede servir como elementos referenciador y diferenciador respecto al resto (Ballart, 1997, 2012; Ballart y Tresserras, 2001)

- El carácter dinámico y vivo del patrimonio, en constante proceso de transformación y recreación (Fontal, 2016)

- La importancia que tendrán los marcos referenciales a la hora de la transmisión en la comunidad. Estos marcos referenciales estarán en constante proceso de cambio, al transformarse a la par que el contexto social donde se inscribirán las diferentes prácticas de socialización.

Bajo estas perspectivas dinámicas, el concepto definido por la UNESCO permite una percepción de éste desde un punto de vista holístico. Así, para ésta:

> *Se entiende por 'patrimonio cultural inmaterial' los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas - junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su*

> *interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible* (UNESCO, 2003)

A partir de esta visión compleja e interrelacionada, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, realizado por el Instituto de Patrimonio Cultural de España en 2010, realizará un revisión de todos los planes y programas llevados a cabo en territorio español, al objeto de adaptarlo a las nuevas perspectivas surgidas desde la UNESCO y la literatura científica. Entre los objetivos planteados destacarán (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013) entre otros la búsqueda de un marco común de interpretación y trabajo entre todos los agentes que intervienen sobre el mismo, la unificación normativa, o la integración de líneas de actuación.



Figura 3.3. Objetivos del PNEP Elaboración propia a partir de Fontal, 2016.

Para concretar estos objetivos, el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, se planteará dos grandes líneas de actuación, plasmadas en dos grandes programas que, a su vez, contemplarán diferentes actuaciones según se trate del agente hacia el que vaya dirigida la actuación.

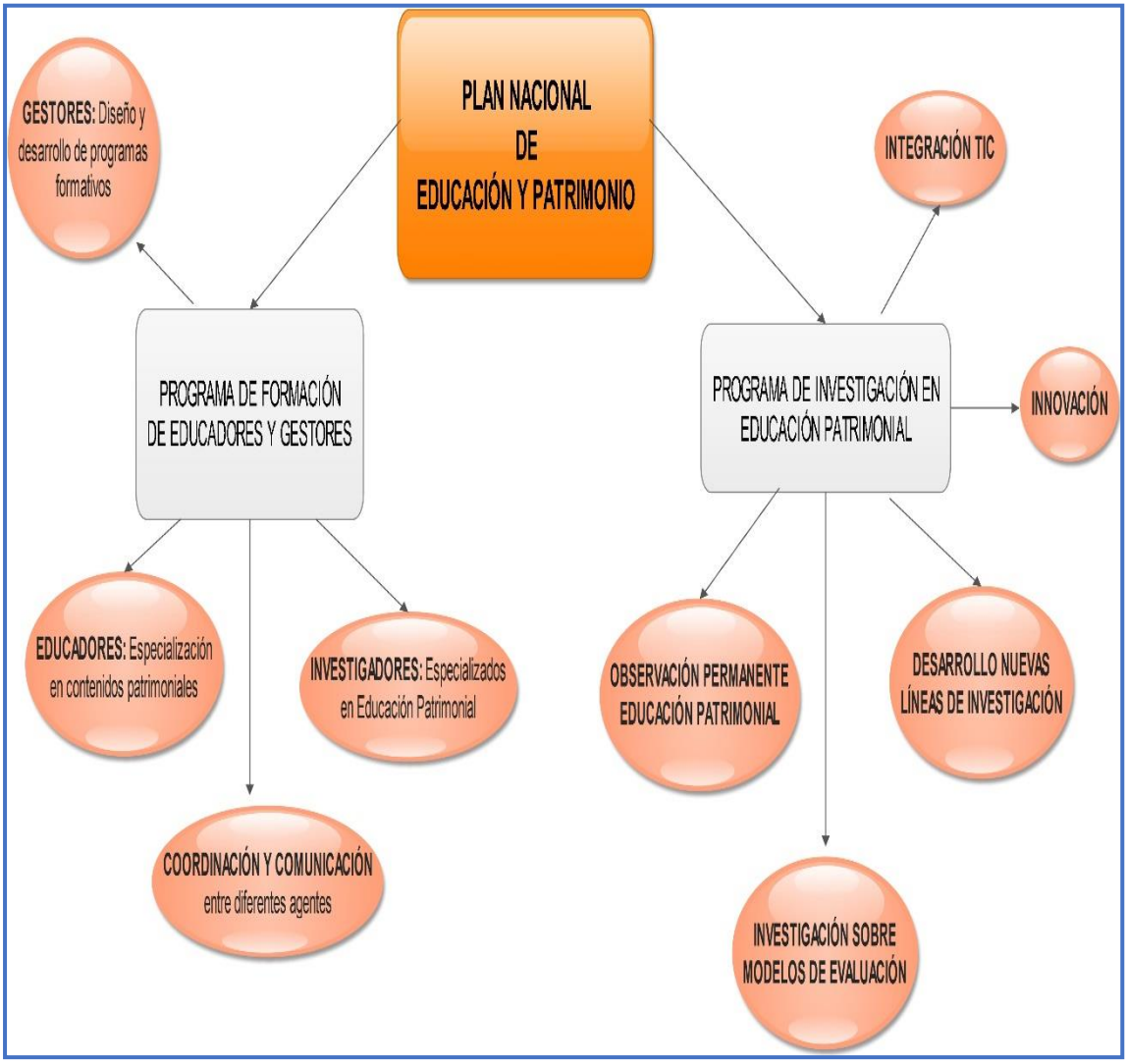


Figura 3.4. Líneas de actuación del PNEP. Elaboración propia a partir de Fontal, 2016

Fruto de todo ello, será la creación del Observatorio de Educación Patrimonial en España, que ha permitido generar una base de datos donde se inventariarán las diferentes tipologías educativas ligadas a programas de educación patrimonial tanto a nivel nacional como internacional (Fontal, 2016). Ya en el año 2006 Teixeira aportará algunos rasgos básicos de la educación patrimonial:

- Ser un proceso educativo permanente, con el patrimonio como fuente primaria de conocimiento.
- Ser un instrumento básico de alfabetización cultural.
- Ser una estrategia para la formación de una ciudadanía para el siglo XXI.

Estas reflexiones permitirán una redefinición de ésta, visibilizándose las ligazones existentes entre ésta y el sujeto, concebido de forma activa a través de una capacidad de agencia que le permite valorar, interpretar y asumir una forma concreta de patrimonio útil para sus contextos de significación. Así Cantón Arjona (2009), definirá la educación patrimonial como:

> *La acción educativa consciente, organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos a partir de reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura, entendida ésta cómo un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados.* (Cantón, 2009: 37)

Llegados a este punto, cabría preguntarse sobre si las estrategias e instrumentos desplegados para el desarrollo de las prácticas patrimoniales tienen correspondencia con los espacios de significación de los sujetos. Así, Fontal e Ibáñez (2015), llegarán a cuestionarse sobre el grado de efectividad de los contenidos curriculares que se imparten desde el sistema formal, así como las estrategias implementadas. Coincidirán en la necesidad de abordar el problema de forma compleja, ya que existirán gran cantidad de elementos que intervendrán en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, debiendo contemplarse para una correcta difusión de las propuestas patrimoniales.

Fruto de este proceso reflexivo, ya iniciado en la década anterior de la mano de autores como Jiménez y Wamba (2002), Cuenca (2002), Fernández (2005), o Estepa y Cuenca (2006), se portarán líneas de investigación y/o se visibilizarán aspectos fundamentales a al ahora de entender la visión patrimonial y sus

prácticas educativas. Así, Jiménez y Wamba (2002) aportarán simultáneamente a Cuenca (2002) en su tesis doctoral, una perspectiva sistémica del patrimonio, sumando la dimensión natural, social e histórica para propiciar la interdisciplinariedad en el currículo. Serán de las primeras aportaciones sistémicas y holísticas del patrimonio para el caso español. Con mayor complejidad, Estepa y Cuenca (2006) abordarán el concepto desde una perspectiva sistémica, con un carácter integrador y complejo, delimitando tipologías como la artística, etnológica, científico-tecnológica, natural o antropológica, entre otras.

En estas visiones, al igual que en las de Fernández (2005) o Fontal (2004), se concibe un patrimonio con una clara dimensión social, estableciendo las conexiones identitarias existentes con el sujeto tanto como en sí mismo, así como en un contexto social de pertenencia concreto. También en esta línea, Santacana y Prats (2009) abordarán la idea de un patrimonio asociada a procesos de identidad como principal labor formativa.

Sea como fuera, lo cierto es innegable será la necesidad de abordar el patrimonio desde propuestas integradoras multidisciplinares, articuladas a partir de las diferentes competencias que vertebran el currículo. Conocer, valorar e interpretar las diferentes dimensiones patrimoniales desde una integración de conocimientos (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005), ayudará a una mejor comprensión de éste, así como a una permeación dentro de los marcos identitarios de los sujetos, en este caso alumnado y familias. Pero para ello, resulta necesario, por no decir imprescindible, partir de las concepciones del alumnado, pues, como apunta Estepa, es imprescindible conocer:

> *Cómo establece vínculos con el patrimonio para considerarlo algo propio que hay que conocer, valorar y disfrutar, algo vivo que le proporciona la construcción de su identidad personal y social, que le permite participar a escala local y global como un ciudadano responsable, que le facilita un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social*. (Estepa, 2012: 175)

3.4. "EDUCANDO DESDE LOS SABORES"- EDUCANDO DESDE UN SENTIMIENTO.

3.4.1. La importancia de la Educación Patrimonial en el programa de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Desde este punto de partida cabría preguntarse acerca de cómo debería ser una propuesta de educación patrimonial, así como de qué forma se podría articular para el caso concreto que nos ocupa. Una reflexión de la literatura generada sobre el tema nos hace ver cómo el problema presenta varias aristas con diferente grado de dificultad. Así, ya en el año 2001, Estepa (2001) definirá tres grandes bloques de obstáculos: curriculares, ideológicos y metodológicos. Con posterioridad, Cuenca (2013) reformulará dichos bloques, considerando tres grandes grupos de problemas ligados a una correcta Educación Patrimonial:

- Metodológicos, ligados con las estrategias y recursos implementados en la enseñanza y comunicación del patrimonio.
- Epistemológicos, relacionados al conocimiento y asimilación de las disciplinas asociadas con el patrimonio y sus formas de trabajo.
- Teleológicos, referidos al sentido, utilidad y finalidades propias de la Educación Patrimonial.

Como apunta Cuenca (2013), para poder solventar todos estos problemas, se hace necesario generar una nueva didáctica que supere un carácter meramente erudito y aislado de la enseñanza, para enraizarse con el contexto social de pertenencia de las comunidades donde los centros desarrollan sus prácticas, al objeto de poder visibilizar y dar valor al patrimonio en un sentido totalizador.

Para ello, se debe empoderar al alumnado (Cuenca, 2013) para poder convertirle en sujeto activo, no sólo de su conocimiento sino, al mismo tiempo, como partícipe de aquellos elementos patrimoniales que forman parte de su identidad, ya que, a pesar de encontrarse dentro de la mal llamada "sociedad de la información", la ruptura que se ha generado entre el concepto y los contextos ha provocado que la experiencia, proceso clave para la consolidación de conceptos, se haya convertido en algo poco menos que testimonial (Vilarrasa, 2003).

A pesar del gradual empleo de las NNTT a la difusión del patrimonio (Vicent e Ibáñez, 2012; Vicent, Asensio e Ibáñez, 2012), de poco o nada sirve este despliegue de medios si la intervención no toma en cuenta las peculiaridades y necesidades del alumnado y su entorno próximo.

Toda investigación escolar se debe fundamentar a partir de interrogantes generados por centros de interés que logran atraer la atención del alumnado, que deben sentirse en todo momento, protagonistas del proceso, actores con capacidad de agencia, que participen tanto en el diseño como en el desarrollo de la investigación, permitiendo un aprendizaje significativo no sólo en lo referido a contenidos sino, igualmente, a los procesos que se han llevado a cabo durante todo momento.

Sin embargo, esta necesidad de intervención choca con el currículo oficial, con los materiales curriculares diseñados, en particular los libros de texto, así como con las concepciones del profesorado, quedando patente en numerosas referencias que dan la voz de alarma sobre las limitaciones que, a priori, dificultan la implementación de este tipo de proyecto. Cabrían destacarse, al respecto, las aportaciones que harán Cuenca (2002, 2003); Cuenca y Domínguez (1999, 2002, 2005); Cuenca y Estepa (2003, 2006); Estepa, Cuenca y Ávila (2006); Estepa, Ávila y Ferreras (2013); Estepa, Ferreras y Morón (2013) o Listán (2017). Se hace necesario, por tanto, volver a replantear los cimentos pedagógicos sobre los que fundamentar la práctica docente, repensar el rol que deben jugar los diferentes actores, así como saber cómo integrar todos estos cambios dentro de un currículo extremadamente constreñido y estereotipado lleno de limitaciones.

3.4.2. Proyecto "Educando desde los Sabores".

Bajo estas premisas, la necesidad de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una nueva óptica más próxima a los centros de interés del alumnado, así como las condiciones de partida del entorno social y las relaciones que se establecen entre los diferentes sujetos, hizo que a lo largo del curso académico 2008-2009 se realizase un análisis de las debilidades y fortalezas del centro, a partir de su estudio antropológico. Fruto de ello, se detectaron varias líneas de intervención prioritarias:

- La necesidad de introducir cambios normativos para adaptarlos a la realidad concreta del centro y su entorno así como implementar nuevos planteamientos curriculares más próximos a los centros de interés del alumnado y familia, al objeto de mitigar las discontinuidades existentes entre familia y escuela.

- Cambios en el modelo didáctico tanto dentro como fuera del aula, al no tener efectividad modelos anacrónicos alejados de la realidad del entorno.

- Potenciación del rol de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante su introducción dentro de las dinámicas de aula y en actividades extraescolares/ complementarias.

- Necesidad de formación del profesorado en materia de gestión del aula, atención a la diversidad e implementación de nuevas didácticas.

- Diagnosticar las diferentes situaciones de violencia y conflictos escolares que se generan entre los diferentes subsistemas escolares que operan en el centro.

Frente a un modelo didáctico anclado en propuestas de corte mecanicista-reduccionista-lineal-cartesiana, se enfatizó la independencia de los sujetos, el empoderamiento de familias y voluntariado, así como la generación de nuevas formas de aproximación de imaginarios sociales antagónicos hasta el momento.

Como consecuencia de todo ello, desde el curso 2008-2009 se están implementando modificaciones estructurales en todos los subsistemas que intervienen en el centro. Cambios organizativos visibilizados en las Normas de Centro, o en el Plan de Actuación Anual, nuevas formas de implementación de talleres y proyectos a través de programas como IMPULSA, IMPULSA2, Vivir y Sentir el Patrimonio[4], etc, y hasta nuevos proyectos curriculares serán signos evidentes del cambio.

Igualmente, la formación del profesorado ha ido girando alrededor de proyectos de innovación como neurociencia, atención a la diversidad o resolución de conflictos.

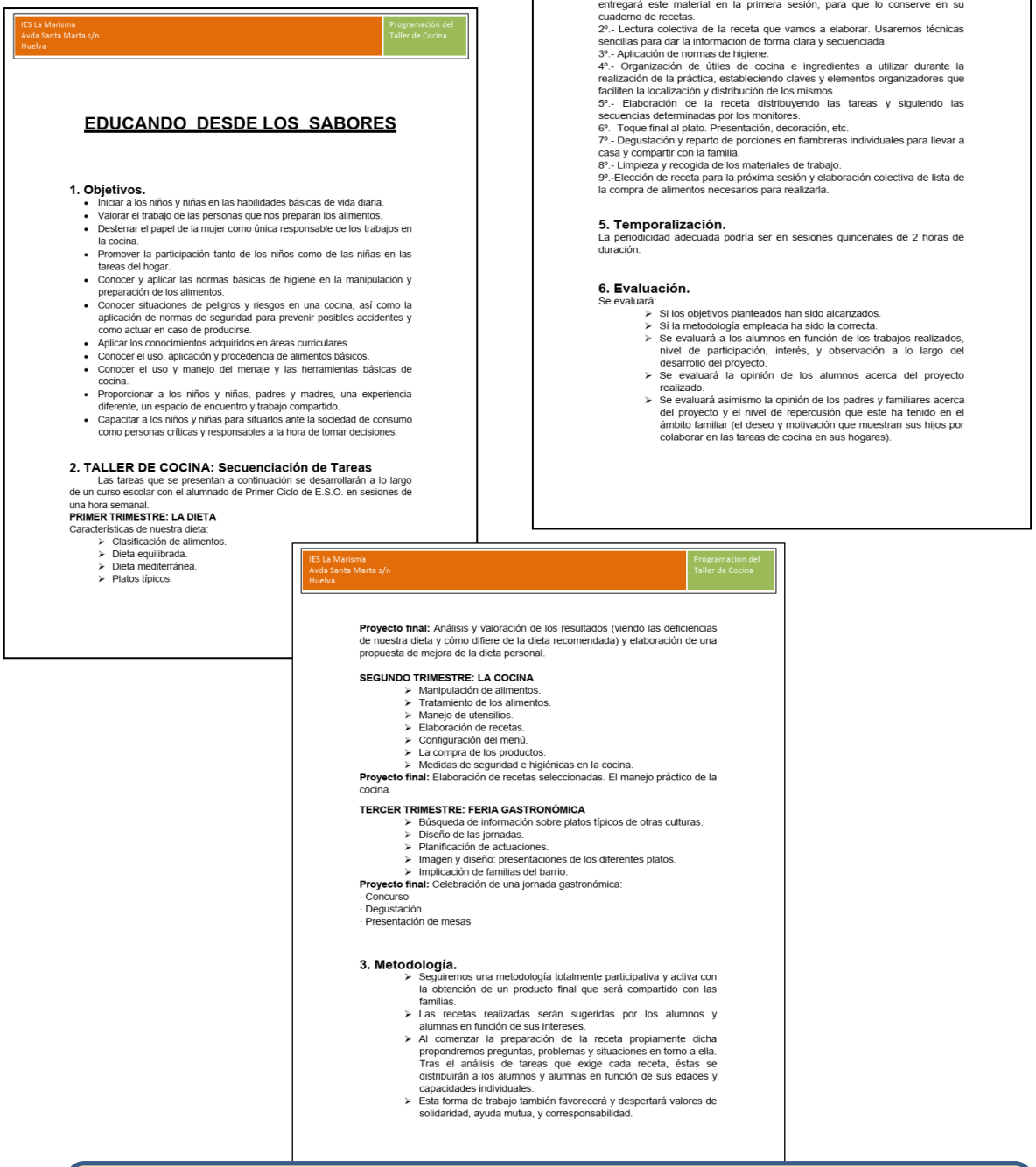
Fruto de los cambios anteriormente expuestos, fue el nacimiento en el curso 2008-2009 del "Taller de Cocina Intercultural", el cual "partirá con una filosofía de fondo, el respeto al sujeto y el desarrollo del mismo a partir del principio de reflexividad (Pozzoli, 2006), en el que el alumno va tomando conciencia de su Yo así como de su pertenencia en comunidad" (Romero-Villadóniga, 2017)

El punto de partida del proyecto no resultó nada fácil. Sin contar con recursos, ni siquiera el espacio material, se debió empezar todo de cero. A ello se le sumó un perfil de alumnado con una composición étnica multicultural, aunque con predominancia del colectivo gitano, con el consiguiente prejuicio machista (Téllez, 2013), el cual tenía asignado roles de género perfectamente marcados entre sus iguales.

Igualmente, la falta de habilidades sociales y herramientas comunicativas favorecía la existencia de relaciones fundamentadas a partir del empleo de la violencia, en sus múltiples formas, siendo las aulas espacios de conflicto permanentes, lo cual repercutirá en las dinámicas y modelos didácticos que se pondrán en juego.

[4] Los programas IMPULSA e IMPULSA2 se han diseñado para la mejora del absentismo en contextos con vulnerablidad social, teniendo un campo de trabajo mucho más acotada que el programa Vivir y Sentir El Patrimonio, con una dimensión mucho más holística.

La génesis del proyecto arrojó un modelo didáctico basado en la necesidad de dotar de contenidos y formas de operativizar el taller. Así, en un primer momento, los objetivos, contenidos y formas de acción dentro y fuera del aula respondían a un modelo de intervención lineal simplificado, lo importante era que comenzar a andar.



IES La Marisma
Avda Santa Marta s/n
Huelva

Programación del Taller de Cocina

EDUCANDO DESDE LOS SABORES

1. Objetivos.

- Iniciar a los niños y niñas en las habilidades básicas de vida diaria.
- Valorar el trabajo de las personas que nos preparan los alimentos.
- Desterrar el papel de la mujer como única responsable de los trabajos en la cocina.
- Promover la participación tanto de los niños como de las niñas en las tareas del hogar.
- Conocer y aplicar las normas básicas de higiene en la manipulación y preparación de los alimentos.
- Conocer situaciones de peligros y riesgos en una cocina, así como la aplicación de normas de seguridad para prevenir posibles accidentes y como actuar en caso de producirse.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en áreas curriculares.
- Conocer el uso, aplicación y procedencia de alimentos básicos.
- Conocer el uso y manejo del menaje y las herramientas básicas de cocina.
- Proporcionar a los niños y niñas, padres y madres, una experiencia diferente, un espacio de encuentro y trabajo compartido.
- Capacitar a los niños y niñas para situarlos ante la sociedad de consumo como personas críticas y responsables a la hora de tomar decisiones.

2. TALLER DE COCINA: Secuenciación de Tareas

Las tareas que se presentan a continuación se desarrollarán a lo largo de un curso escolar con el alumnado de Primer Ciclo de E.S.O. en sesiones de una hora semanal.

PRIMER TRIMESTRE: LA DIETA

Características de nuestra dieta:

- Clasificación de alimentos.
- Dieta equilibrada.
- Dieta mediterránea.
- Platos típicos.

Proyecto final: Análisis y valoración de los resultados (viendo las deficiencias de nuestra dieta y cómo difiere de la dieta recomendada) y elaboración de una propuesta de mejora de la dieta personal.

SEGUNDO TRIMESTRE: LA COCINA

- Manipulación de alimentos.
- Tratamiento de los alimentos.
- Manejo de utensilios.
- Elaboración de recetas.
- Configuración del menú.
- La compra de los productos.
- Medidas de seguridad e higiénicas en la cocina.

Proyecto final: Elaboración de recetas seleccionadas. El manejo práctico de la cocina.

TERCER TRIMESTRE: FERIA GASTRONÓMICA

- Búsqueda de información sobre platos típicos de otras culturas.
- Diseño de las jornadas.
- Planificación de actuaciones.
- Imagen y diseño: presentaciones de los diferentes platos.
- Implicación de familias del barrio.

Proyecto final: Celebración de una jornada gastronómica:

· Concurso
· Degustación
· Presentación de mesas

3. Metodología.

- Seguiremos una metodología totalmente participativa y activa con la obtención de un producto final que será compartido con las familias.
- Las recetas realizadas serán sugeridas por los alumnos y alumnas en función de sus intereses.
- Al comenzar la preparación de la receta propiamente dicha propondremos preguntas, problemas y situaciones en torno a ella. Tras el análisis de tareas que exige cada receta, éstas se distribuirán a los alumnos y alumnas en función de sus edades y capacidades individuales.
- Esta forma de trabajo también favorecerá y despertará valores de solidaridad, ayuda mutua, y corresponsabilidad.

4. Desarrollo de una sesión

1º.- Lectura colectiva detenida y sistemática de las normas generales de higiene, seguridad y consejos en las tareas de cocina. (A cada niño y niña se le entregará este material en la primera sesión, para que lo conserve en su cuaderno de recetas.
2º.- Lectura colectiva de la receta que vamos a elaborar. Usaremos técnicas sencillas para dar la información de forma clara y secuenciada.
3º.- Aplicación de normas de higiene.
4º.- Organización de útiles de cocina e ingredientes a utilizar durante la realización de la práctica, estableciendo claves y elementos organizadores que faciliten la localización y distribución de los mismos.
5º.- Elaboración de la receta distribuyendo las tareas y siguiendo las secuencias determinadas por los monitores.
6º.- Toque final al plato. Presentación, decoración, etc.
7º.- Degustación y reparto de porciones en fiambreras individuales para llevar a casa y compartir con la familia.
8º.- Limpieza y recogida de los materiales de trabajo.
9º.-Elección de receta para la próxima sesión y elaboración colectiva de lista de la compra de alimentos necesarios para realizarla.

5. Temporalización.

La periodicidad adecuada podría ser en sesiones quincenales de 2 horas de duración.

6. Evaluación.

Se evaluará:

- Si los objetivos planteados han sido alcanzados.
- Si la metodología empleada ha sido la correcta.
- Se evaluará a los alumnos en función de los trabajos realizados, nivel de participación, interés, y observación a lo largo del desarrollo del proyecto.
- Se evaluará la opinión de los alumnos acerca del proyecto realizado.
- Se evaluará asimismo la opinión de los padres y familiares acerca del proyecto y el nivel de repercusión que este ha tenido en el ámbito familiar (el deseo y motivación que muestran sus hijos por colaborar en las tareas de cocina en sus hogares).

Imágenes 3.1 a 3.3. Programa inicial de Educando desde los Sabores. Programación Didáctica: IES La Marisma.

Desde sus inicios hasta la actualidad, el taller ha ido experimentando numerosos cambios, integrándose cada vez más en los diferentes subsistemas del centro, hasta llegar a ser uno de sus pilares fundamentales. Del mismo modo, esta evolución también ha implicado una nueva aproximación didáctica, abandonándose el modelo lineal de los primeros tiempos para ir complejizándose gradualmente, tanto en sus contenidos, así como en su filosofía de fondo y formas de intervención. De esta forma, a través del currículo de Geografía e Historia principalmente, se articula todo un entramado de contenidos los cuales se encuentran interconectados entre sí, siendo el patrimonio, en sus variadas formas y presencias, el eje que vehiculiza todo el discurso.

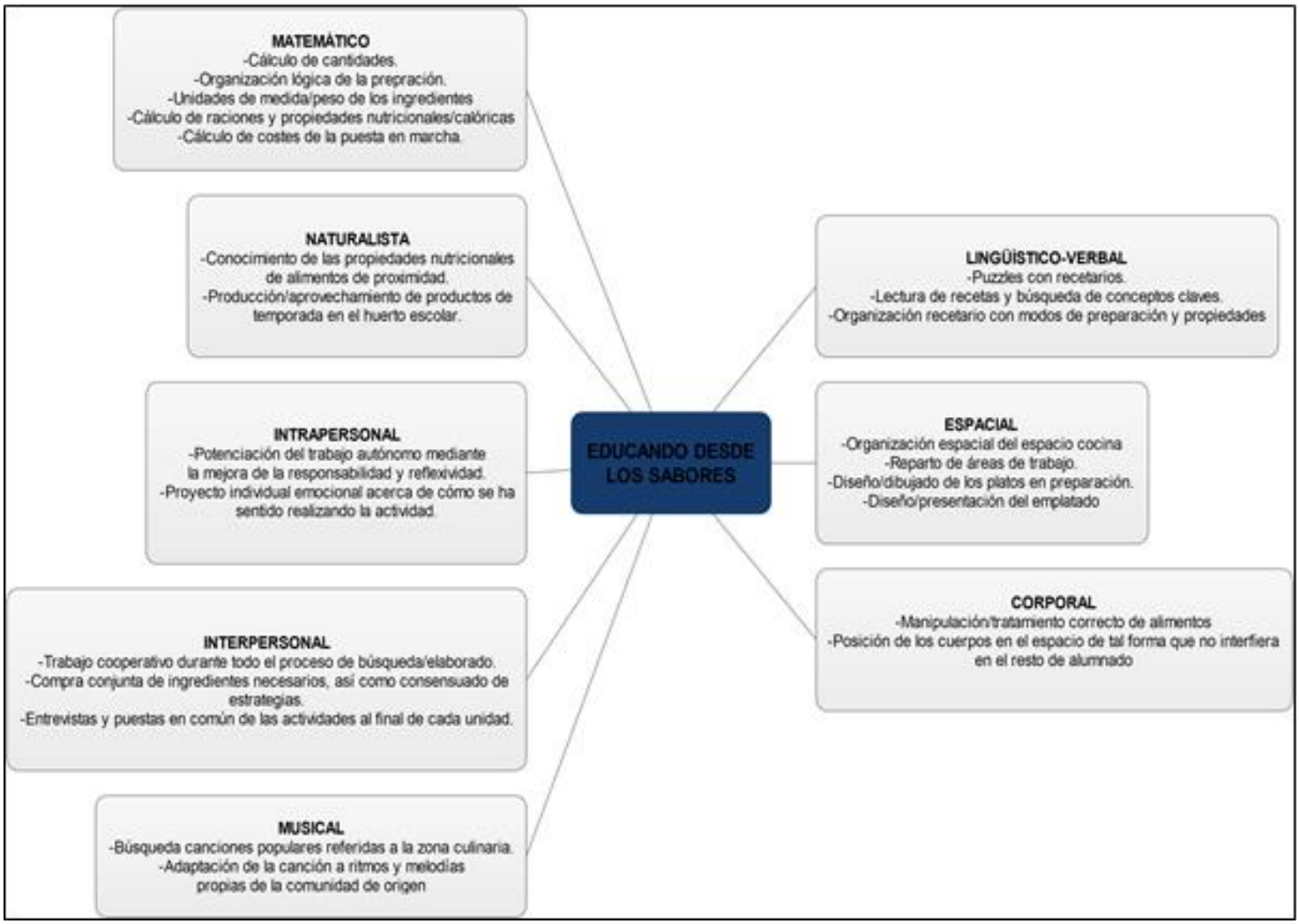


Figura 3.6. Dimensiones que se trabajan en el programa Educando desde los Sabores. Elaboración propia.

En el taller, así como en los momentos previos, el profesor no era sino un guía de la actividad, haciendo también las veces de coach, al tener el rol de dinamizador de las diferentes tareas a implementar. Por el contrario, familias, alumnado y personal voluntario se empoderaban hasta llegar a ser parte fundamental del todo el proceso. La forma de aproximación de los contenidos irá variando, dependiendo de los objetivos a conseguir. A través de sesiones concretas se trabajaban, previamente en clase, los contenidos e indicadores concretos con los cuales se convertían en problemas de investigación articuladores de todo el proceso.

<table>
<tr><td colspan="2">ACTIVIDAD 4.

Identificar las propiedades nutricionales de los principales productos consumidos durante la Edad Media.</td></tr>
<tr><td>TIPO DE ACTIVIDAD:

Desarrollo</td><td>TEMPORALIZACIÓN:

4 sesiones de 60 minutos.</td></tr>
<tr><td>ESCENARIOS:

Biblioteca de Centro y cocina</td><td>AGRUPAMIENTOS:

Por parejas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONTENIDOS:

-Alimentación en entornos cristianos. La importancia de la cerealicultura y de las prácticas agrícolas.
-Jerarquía de alimentos durante la Edad Media en ambos bandos.
-La supremacía de las especias.
-Una comida sincrética. El mundo sefardí.
-La impronta andalusí en la cocina popular andaluza.</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO:

Tarea 1. Agrupados por parejas, se realizará una exposición acerca de la importancia del cereal y el vino en el entorno cristiano. Con posterioridad, el alumnado realizará una pequeña investigación vía internet en la que deberán conocer las ventajas nutricionales que ofrecerán ambos productos, así como la</td><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Conocer las propiedades nutricionales de determinados alimentos.

-Delimita la importancia de la cerealicultura en la Edad Media.

-Identificar el origen de determinadas recetas del entorno próximo.</td></tr>
</table>

importancia que guarda en la dieta actual mediterránea. **Tarea 2.** Como continuación de la anterior tarea, se procederá a realizar una tabla con las calorías aportadas por cada uno de estos productos, así como las principales y óptimas condiciones de ingesta. Se prestará especial incidencia a los tipos de masas de pan actuales, así como a propiedades terapéuticas de determinados productos. **Tarea 3.** A través de diferentes imágenes, se realizará una tabla de alimentos jerarquizados, los cuales se consumirán a lo largo de la Edad Media, contraponiéndose con la actual composición jerárquica, debiendo establecer el alumnado paralelismos y diferencias entre ambas. **Tarea 4.** A partir de un listado de especias consumidas durante la Edad Media, el alumnado deberá buscar información vía internet acerca de las propiedades nutricionales de éstas, al tiempo que principales usos en diferentes tipos de recetas. Del mismo modo, buscarán la composición química de éstas al tiempo que los aportes calóricos que aportarán. Con posterioridad, una vez elaboradas las tablas, se pondrá como ejemplo la composición nutricional y calórica de diferentes bollerías industriales, debiendo el alumnado explicar cual es, a su juicio, la más saludables en todos los sentidos. **Tarea 5.** Previa explicación de la importancia que tendrá el colectivo sefardí en territorio peninsular, el alumnado buscará la receta de la ADAFINA, cocido típico de esta cultura que tendrá su reflejo posterior en cocidos típicos de la zona oriental andaluza. Para ello, en el cuaderno de recetas, elaborarán una tabla donde se incluirán productos, cantidad y modo de elaboración del cocido, contraponíendolo	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.**

<table>
<tr><td colspan="2">con su traslación actual, al objeto de poder comprobar la influencia de esta cocina en la gastronomía andaluza.

Tarea 6. A partir de un listado de productos y platos típicos andaluces, el alumnado deberá investigar sobre el origen de éstos, así como su empleo en la Edad Media. En este sentido, se pondrá en valor elementos típicamente andalusíes tales como el ajonjolí, la miel o el sésamo, muy utilizados durante esta época y de gran impronta actual, así como se visibilizará la herencia cultural musulmana en la actual repostería onubense.

Tarea 7. Puesta en marcha de las recetas en la cocina.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">PAPEL DEL DOCENTE:

El profesor se encargará de orientar y guiar el proceso, fomentando la reflexividad entre el alumnado y personal voluntario. Del mismo modo será el coordinador de los espacios (reservas y gestión de la cocina).</td><td>PAPEL DEL ALUMNADO:

El papel del alumnado será activo en todo momento, al necesitarse de su intervención directa. Accederá de forma autónoma a los contenidos a partir de los facilitadores dados, al tiempo que deberá llevar con rigor cada una de las tareas de cara a un éxito de la actividad.</td></tr>
<tr><td>MATERIALES Y RECURSOS:

Ingredientes de cada una de las recetas a implementar, material fungible variado, instalaciones de la cocina.</td><td>MODELOS DE PENSAMIENTO

Complejo</td><td>MODELOS DE ENSEÑANZA

Bucle</td></tr>
</table>

Cuadro 3.1. Ejemplo de unidad didáctica del programa. Fuente: Elaboración propia.

Una vez trabajada la unidad, previamente consensuada entre todos los actores, las diferentes estrategias de resolución de problemas, se pasaba a una segunda fase, en la que el aprendizaje servicio cobraría un rol fundamental al ser la filosofía que articulaba todo el proceso. De esta forma, de manera colaborativa y bajo un principio de horizontalidad en la jerarquía, cada uno de los actores asumía un rol diferenciado, rotando de una unidad didáctica a otra. Unos se encargaban del control de la receta y la compra de los productos necesarios, otros de la preelaboración y gestión de la trazabilidad de los mismos, otro grupo en los preparados y emplatados… todo ello contando con la ayuda de familias y voluntariado, especialmente proveniente de la asociación Unión romaní, aunque también de otras asociaciones como Unión romaní.

La puesta en marcha de todo el proceso resulta de una gran complejidad, ya que

> *Necesita contar con un proceso de preparación previa donde todos los agentes que intervienen en la acción cuentan. De esta forma, en los tiempos previos, se consensua con el alumnado las preparaciones que se deben llevar a cabo, las cuáles son trabajadas desde las competencias digitales disponibles en el centro. En su cuaderno destinado a tal fin, no sólo exponen las cantidades y modos de elaboración sino que, de igual modo, buscan información acerca de propiedades de los alimentos o rasgos culturales donde se inserta. Con posterioridad y con ayuda del profesor, acude a supermercados de la zona y realizan la compra de los ingredientes, atendiendo a un triple criterio, la existencia de remanentes en el almacén del centro, las propiedades buscadas en los alimentos y el ajuste a una cantidad de presupuesto concreta. Ello no hace sino generar ciudadanía responsable así como fomenta la autoestima y*

la autonomía del alumnado, muy necesitado de estas parcelas. (Romero-Villadóniga, 2016: 42)





Imágenes 3.4 y 3.5. Imágenes del programa con voluntariado. Romero-Villadóniga, 2016.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS











CAPÍTULO 4. DISEÑANDO LA INVESTIGACIÓN.

4.1. Metodología empleada.

4.2. Formulando la red de problemas iniciales.

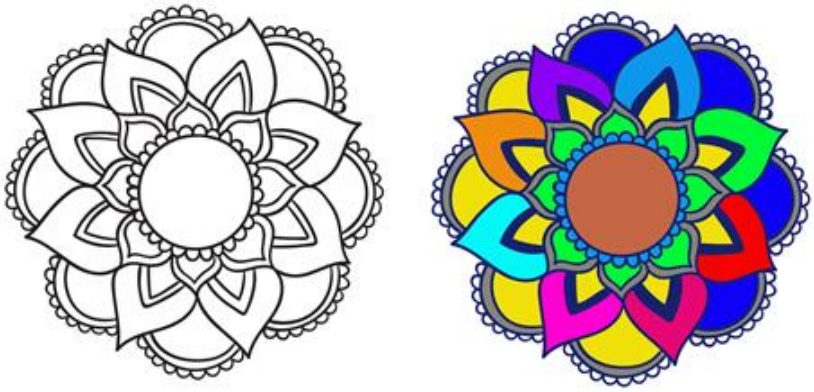
4.3. Fases en el diseño de la investigación.

4.4. Técnicas e instrumentos de análisis.

4.5. Impacto en la comunidad educativa y entorno próximo.

CAPÍTULO 4.

DISEÑANDO LA INVESTIGACIÓN.



4.1. METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología constituye, en cualquier investigación, el pilar fundamental sobre el cual debe orbitar el resto de los procesos. Como bien apunta Latorre et al (1996), la metodología se debe caracterizar por su naturaleza multidimensional, poseyendo tres acepciones diferenciadas: puede considerarse como la lógica de la investigación, como una lógica en los métodos, o la propia concepción del proceso de investigación.

Para el caso que nos ocupa, el marco metodológico de nuestra investigación se definirá por su dimensión descriptiva-interpretatitva, basándose en la observación, recogida de los datos y sistematización de los mismos, con un enfoque cualitativo mixto, donde se mezclarán técnicas de recogida de información tanto cuantitativas como cualitativas, a partir del paradigma de la complejidad de Edgard Morin (1986, 1994, 2000).

4.1.1. La importancia de una antropología educativa.

La importancia de abordar un problema de investigación como el presente, está fuera de toda duda. Sin embargo, a pesar del consenso, existen grandes diferencias conceptuales respecto a las relaciones existentes entre ésta y otras disciplinas. Como afirma Bouché, podemos distinguir tres grandes enfoques al respecto:

> *1. Una Antropología de la Educación "filosófica", que trata de establecer aquellas características del ser humano que han de determinar no sólo los fines de la educación, sino hasta cierto punto también los medios, pues de la naturaleza del hombre y de sus inclinaciones deriva no sólo lo que puede y debe hacerse con ellas, sino hasta el modo de lograrlo. […]*
>
> *2. Una Antropología de la Educación "científica", inspirada sobre todo en la Biología y en la Psicología, que, en nuestro caso, son la Biología y la Psicología de la Educación […]*
>
> *3. Una Antropología de la Educación "cultural", que considera la educación como factor de socialización y de transmisión cultural, relacionándola con los elementos que estructuran tanto los grandes grupos humanos como la personalidad individual de sus distintos miembros, y atiende sobre todo al tema de las pautas de comportamiento, normas y valores.*. (Bouché et al. 2002:12-13 en Jociles, 1999: 118)

Bajo esta afirmación se esconde todo un debate asentado en el tiempo entre los que abogan por una Antropología de la Educación centrada en la cultura, la cual se fundamenta en aspectos sociológicos de la mano de autores como Spindler (1955, 1963, 2000) o Brameld (1957), frente a los que se centran en el rol de la Antropología de la Educación centrada en lo social, tales como Durkheim (1976), Murdock (1943), Benedict (1934), Malinowski (1948), Geertz (1996) o Kottak (1997) entre otros.

Sin embargo, en las últimas décadas, frente a posiciones culturalistas o sociales, ha aparecido una tercera opción, que concebirá la Antropología de la Educación como un método filosófico, como apunta Jacinto Choza:

> *La Antropología Filosófica es, por tanto, el saber que tiene por objeto al hombre y que, a tenor del grado actual de desarrollo de las diversas disciplinas antropológicas, se constituye como una síntesis en el plano filosófico de los conocimientos aportados por las ciencias biológicas, humanas y sociales, lo que en último término significa una comprensión metafísica de cuanto las ciencias positivas han aportado al conocimiento del ser humano* (Choza, 1985: 22)

Para este enfoque, el conocimiento de toda acción se debe realizar a partir de la adopción de una metodología en la que se deben respetar una serie de etapas:

1. Partir de la realidad del "ser humano-sujeto", mostrado como una realidad total, viviente y unitaria que se encuentra en un continuo proceso de experienciación, vivenciación y cambio, a través de una resignificación del Yo (Romero-Villadóniga, 2020).
2. Atender a lo que podemos observar del ser humano a partir de su concepción compleja como ser bio-físico-eco-emo-mentalo-noológico (Morín, 1992).
3. Generar una construcción teórica apoyada en las evidencias inmediatas y en los datos aportados por la investigación, que nos permitan conocer al sujeto complejo en su unidad/multiplicidad, tanto en sí como frente a la alteridad (Solana, 2000).

Esta tercera vía es por la que abogamos en nuestra investigación. Entender que cualquier proceso humano no puede ser reducido a una mera perspectiva cultural ni social, sino que va mucho más allá y se imbrica con otros elementos y dimensiones propias del sujeto complejo. Aspectos como la corporalidad, la dimensión física o biológica, las memorializaciones y vivenciaciones, no son sino dimensiones que dotan de originalidad al ser humano, existiendo una gran

cantidad de conexiones ocultas (Capra, 2003), las cuales permiten una explicación lo suficientemente compleja a los hechos y procesos.

Por esta razón, aunque nademos en principios propios de la Antropología Social, nuestra investigación se adhiere en sus raíces a los principios filosóficos y metodológicos del Pensamiento Complejo de Edgard Morin (1986,1994,2000), considerando al sujeto-individuo como principio a partir del que se debe establecer cualquier análisis, ya que su carácter único a la par que complejo, no puede ser obviado en ningún momento.

Debido a las características de nuestro objeto de estudio, entendemos que la etnografía escolar parte como uno de nuestros principales ejes de fundamentación de la investigación (Velasco y Díaz, 1997; Díaz, 2013), pudiendo ser definida como aquella etnografía que se realiza en un entorno específico como es el escolar, (Woods, 1987; Goetz & Lecompte, 1988; Martínez Rodríguez, 1990; Aguirre Baztán, 1995; Sanchís Ochoa & Cantón Delgado, 1995; Sanmartín Arce, 2000; Serra, 2004). De todas las propuestas nos quedamos con la definición de Aguirre Baztan quien comenta que "la etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethos) de una comunidad" (Aguirre, 1995: 3). Para otros autores como Serra (2004), la etnografía sería aquella que comprende tanto el trabajo, como el proceso de recogida de datos y el análisis cultural de los mismos.

4.1.2. Un estudio de caso en el marco de la investigación/acción/participación

Nuestra investigación parte de una estrategia metodológica basada en un estudio de caso, a partir de la fenomenografía (Ruiz, 2018) como forma de recogida de la información propuesta por el paradigma de la complejidad. En este sentido, se podría definir como “un método de aprendizaje, que parte de un ejemplo complejo considerado como un todo en su contexto, y se basa en la

comprensión en conjunto (holístico) de dicho ejemplo, a partir de una descripción y un análisis muy detallado.

Para Stake (2005) la principal ventaja de este método reside en permitir el estudio de las diferentes particularidades mediante la interacción de diferentes contextos, permitiendo la comprensión de la complejidad anteriormente aludida. No obstante, otros autores como Prats (2005) no considerarán el estudio de casos como una metodología en sí, sino como una etapa más dentro del proceso de investigación en sí. En este sentido, Stake (2005) plantea la existencia de tres tipos de estudios de casos atendiendo a su finalidad:

- Estudio de caso intrínseco. Son casos con especifidades propias que tienen valor en sí mismos y sólo pretenden alcanzar una mejor comprensión del fenómeno a estudiar.
- Estudio de caso instrumental. Casos que pretenden llegar a generalizaciones a partir de un conjunto de situaciones concretas.
- Estudio de caso colectivo. Se realiza cuando el interés de la investigación tiene fundamento en un fenómeno o condición general, a partir de varios casos que se deben estudiar de forma intensiva.

Para Yin (2009), el gran valor que tiene el estudio de casos es que logra estudiar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, por lo que la aportación de datos es mucho más rica y, por tanto, compleja. Para este autor, hay tantas variables observacionales que se pueden introducir en un estudio, que permite igualmente la introducción de numerosas fuentes de evidencias dentro del mismo, de ahí que la triangulación se convierta en uno de sus ejes principales. No obstante, el estudio de casos tendrá como principal prejuicio el no poder generalizar estadísticamente sus conclusiones, ya que tiene como campo de estudio una población muy concreta.

Estos problemas, generalizables a nuestra investigación, se darán igualmente a la hora del diseño de la investigación en sí, ya que, como también apunta Yin (2009), existen cuatro posibles diseños para los estudios de caso:

- Para un solo caso, por lo que sólo cuenta como una unidad de análisis.

- Para un caso, aunque con sub-unidades de análisis contenidas en el caso.
- Para múltiples casos, considerando cada uno de ellos como una unidad independiente de análisis.
- Para múltiples casos con, a su vez, varias subunidades.

En el caso que nos ocupa, la existencia de cuatro categorías analíticas nos ha orientado hacia un estudio de caso dividido en cuatro subunidades, aunque todas responden a una propuesta de caso matriz, por lo que, se han tratado entre ellas de manera interseccional al concebir la necesidad de estudiar el problema de análisis de forma holística. En él, la triangulación de las diferentes fuentes de datos obtenidos, a través tanto de herramientas cuantitativas como cualitativas (documentos, entrevistas, observación, grupos de enfoque, cuestionarios y escalas, etc), han sido la piedra angular que permitirá obtener las generalizaciones y conclusiones.

Del mismo modo, la investigación-acción-participación ha sido muy importante en nuestro estudio, alejándolo de un enfoque puramente cualitativo, al poseer unas características particulares como la manera de abordar el objeto de estudio, las intencionalidades puestas en juego, el rol de los diferentes actores sociales implicados, así como los logros alcanzados. Para Latorre (2007:28), la investigación- acción se diferenciará de otras investigaciones en aspectos muy concretos (Suárez, 2002):

- Requiere la acción como integrante del propio proceso investigativo.
- Los valores del profesional y los actores son parte fundamental.
- Es una investigación sobre el propio sujeto, en el sentido que el profesional se convierte en investigador de sus propias acciones.

Los actores investigados se han convertido en sujetos activos de sus propias acciones, con la intención de conocer, interpretar y cambiar una situación concreta. Participaron en la toma de decisiones, así como propusieron vías de mejora en su vida cotidiana y, en este caso, en el entorno educativo donde inscriben sus prácticas cotidianas. Como apunta Martínez

> […] *los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), en la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro* (Martínez 2009: 240)

4.1.3. El rol del profesor investigador. La importancia del observador-observado.

Que existe una relación indisoluble entre los intereses y conocimientos del profesor y las formas de aprender del alumnado, resulta innegable. Así, desde los años 70 se han realizado numerosos estudios en los que se analizará el rol del profesorado, tanto en sus dimensiones de planificación, como de formas de pensamiento de su construcción docente y las tomas de decisiones asociadas (Ávila y Estepa, 1997).

En este sentido, queda fuera de toda duda el rol fundamental que debe jugar el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es un ser social, inserto en un contexto concreto, con un imaginario y unas formas de concebir el mundo igualmente peculiar. Como apunta Delgado

> *Nuestras experiencias previas y nuestro conocimiento determinan nuestra representación del mundo, entendiéndose el conocimiento profesional como un fenómeno dinámico que se construye en interacción con el alumnado. El desarrollo profesional del docente depende en gran parte de la evolución de las concepciones y la coherencia entre el discurso verbalizado y la puesta en acción; sin embargo, cabe matizar, que uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la educación son las grandes diferencias existentes entre el currículum explícito y el oculto. Desde un planteamiento sociocrítico dirigido a la mejora educativa y al cambio social, entendemos el concepto de desarrollo profesional como un proceso*

> *vinculado con reflexión en la práctica y con la identidad profesional. Partiendo de esta última idea, no podemos obviar que los factores ideológicos y experienciales pueden condicionar el modelo de ciudadanía que se va a construir en el aula*. (López-Cobo y Delgado, 2016:52)

La educación permea todas las dimensiones constitutivas del sujeto complejo, influyendo en las formas que tiene de aprender y aprehender la realidad que le rodea. Es una poderosa herramienta para poder comprender la diversidad de imaginarios sociales al tiempo que formas de percepción del mundo. Permite diagnosticar por medio de su análisis, las diferentes formas de aproximación del sujeto frente a la alteridad, así como frente a sí mismo. En resumidas cuentas, es una aproximación holística que permite dar sentido a todas las tramas de significación del ser humano, tanto en sí como frente al resto de su entorno.

Y es bajo este prisma cuando la investigación educativa cobra sentido. Entendida como un proceso en el que el investigador cuestiona sobre una problemática concreta o una situación educativa, lo que a su vez permite definir, analizar y formular acciones de mejora que se pueden aplicar en el aula para la introducción de cambios notorios (Martínez González, 2007; Imbernón et al., 2007), es, hoy por hoy, una poderosa arma de transformación para la generación de una nueva ciudadanía del siglo XXI (Delgado, 2014). Como afirma Martínez

> *La investigación es una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales personales, y para promover cambios eficaces en las prácticas educativas, de enseñanza, en la organización de los centros e instituciones educativas, en los procesos de convivencia y resolución de conflictos y en las relaciones que mantienen los diversos agentes de la comunidad educativa* (Martínez 2007: 7).

En este contexto, el rol que puede jugar el profesorado en la investigación educativa queda fuera de toda duda, ya que inscribe sus prácticas dentro y fuera del aula. Empoderarle en la búsqueda de estrategias de mejora y asumir que posee las herramientas y el bagaje conceptual y práctico necesario, resulta imprescindible. Numerosos estudios como los de Kennedy (1997, 2002), Hiebert,

Gallimore & Stigler (2002), Lüdke (2005), Miretzky (2007), Schoonmaker (2007) o Cochran-Smith & Lytle (2009), ponen el dedo en la llaga al comentar la necesidad de concebir al docente como un sujeto investigador como líder innovador de su propia práctica, siendo una de las principales formas para su desarrollo profesional. Ello implica partir de una serie de principios básicos: la autonomía docente, el carácter crítico innato de las prácticas que se ponen en juego, al tiempo que su compromiso social.

Sin embargo, no podemos olvidar algo que debe ser, fundamental. Entender que el profesor investigador forma parte de un binomio OBSERVADOR-OBSERVADO, de ahí la importancia de tomar conciencia que forma parte de las diferentes escenas de investigación, al tiempo que es un actor que participa en las mismas. Igualmente, como ser social inserto en un contexto de pertenencia concreto, sus imaginarios, formas de computación de la realidad, así como su autopercepción, hacen que, como seres subjetivos, sus formas de percepción tengan una forma concreta. Por ello, deberemos recurrir al extrañamiento como forma de aproximación tanto a la alteridad como a los hechos analizados. Ello supone entrar con la inocencia del investigador, cuestionar en todo momento las acciones, posicionamientos y recorridos que se registren en las diferentes escenas, y nunca posicionarse moralmente, ya que, de lo contrario, no lograríamos ver las estructuras profundas de significación de la investigación.

Plantear que la investigación educativa es un proceso que mejora tanto los mecanismos de enseñanza como de aprendizaje, queda fuera de toda duda. Debe servir como motor de impulso de las prácticas docentes, al objeto de evitar entrar en dinámicas manidas en las que

> *las actividades desarrolladas por los alumnos poseen características rutinarias y repetitivas, alejadas del entorno sociocultural y los saberes previos de los alumnos, lo cual no favorece el aprendizaje* (Cochran-Smith y Lytle 2009: 8)

Por todo ello, el papel que jugaremos en la investigación partirá de la premisa de sentirnos agentes activos, motores de cambio de la realidad social circundante, pero en ningún caso como único protagonista de la acción, como dinamizadores

de un cambio social ante una necesidad emergente del entorno donde desarrollamos la práctica diaria.

4.1.4. Categorías analíticas.

El punto de partida de cualquier investigación cualitativa de corte etnográfico, debe partir de las intenciones cognoscitivas a partir de las cuales se diseña y fundamenta una investigación (Pérez, 1994; Cifuentes, 2011), así como del valor que para éste tendrá para la comprensión de la etnografía como forma de investigación. En este sentido, teniendo en cuenta el perfil de la investigación propuesta, serán las operaciones que nos orienten en el trabajo etnográfico, al tiempo que nos permitirán poder establecer un sistema de categorías válidos para la toma de registros y análisis de la unidad didáctica en cuestión. Estas operaciones se resumirán en:

- Extrañamiento. A partir del cuestionamiento de todo posicionamiento, haciendo como si cada sesión se convirtiese en una experiencia única completamente diferenciada del resto a la hora de la toma de observaciones.

- Intersubjetividad. Saber que como seres subjetivos que operan a partir de marcos referenciales concretos, en un contexto donde las diferentes percepciones son diferentes entre sí, ha sido nuestro principal punto de partida, ya que da lógica a prácticas y formas de apreciación de la realidad de parte de los actores objeto de estudio.

- Descripción densa. Como expone Geertz (1987), la necesidad de recoger todos los aspectos referidos a las diferentes escenas de investigación, por muy insignificantes o ajenos a las categorías analíticas diseñadas, permite una continua vuelta al campo de trabajo, aumentando las posibilidades de poder implementar nuevas categorías o redefinir las ya existentes.

- Localización. El saber en qué contexto se realiza la investigación, al tiempo que los ritmos de entrada y salida a las escenas, permite poder facilitar el extrañamiento como herramienta de análisis.

- Encarnación. Entender que todos los procesos que se producen, tanto dentro como fuera del aula, tienen un reflejo directo en el sujeto-individuo resultará fundamental, ya que ello ayuda en la encarnación de los datos, al tiempo que el empoderamiento y visibilización de los sujetos de estudio.

- Datos multirreferenciales. Los datos no llegarán nunca de forma aséptica, sino que vendrán condicionados por gran cantidad de dimensiones y variables que los configurarán. A partir de ello, la triangulación de datos deberá ser más que importante, ya que ayudará a discernir el valor de cada datos así como lo aproximará a las diferentes categorías de investigación.

- Inter-textualidad. Los datos nunca llegan a partir de una sola fuente de información, ni tampoco tienen por qué tener un mismo valor. Por ello resulta necesario, por no decir imprescindible, valorar los datos a partir de diferentes registros para su debate crítico.

La asunción de estas operaciones como marco inicial de observación/actuación, al tiempo que la triangulación de datos permitirá que las diferentes categorías propuestas puedan alejarse lo suficiente de la subjetividad del investigador, ayudando a una mejor comprensión de estas. Para ello, se han estructurado las diferentes categorías siguiendo una hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998), relacionando cada variable desde la opción menos deseable a la más idónea, correspondientes con las subcategorías establecidas para este análisis (Cuenca, Estepa y Martín, 2017). Tomando como referente el marco de la complejidad de Morin (2004), se han establecido las siguientes categorías y variables asociadas:

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES	DESCRIPTORES
<u>CATEGORÍA I.</u> **QUÉ APRENDE EL ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA DE CIENCIAS SOCIALES.**	**1.1.FORMAS DE RESOLUCION CONFLICTOS**	INEXISTENTE	No existen conflictos entre el alumnado.
		INTERNAMENTE	Cada grupo resuelve sus conflictos sin intervención de otro.
		MEDIACION EXTERNA	Se necesita la intervención del resto de grupos para la resolución del problema.
	1.2. NIVEL DE RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES.	INSUFICIENTE	No se desarrolla ninguna capacidad importante.
		SUFICIENTE	Se aprecia un desarrollo medio de las siguientes capacidades: escucha activa, respeto a compañeros, búsqueda de información, capacidad de análisis, iniciativa en la toma de decisiones.
		ALTO	Se aprecia un desarrollo alto de las siguientes capacidades: escucha activa, respeto a compañeros, búsqueda de información, capacidad de análisis, iniciativa en la toma de decisiones.
	1.3.NIVEL DE MOTIVACIÓN	NO INFLUYE	Las tareas planteadas no presentan ningún grado de motivación entre el alumnado.
		INFLUYENTE	Se motiva parcialmente, especialmente con determinadas actividades.
		IMPRESCINDIBLE	En todo momento se muestra participativo y con motivación para el trabajo.
	1.4.POSICIÓN DE LOS CUERPOS EN EL ESPACIO	DESORGANIZADO	El alumno no guarda ningún orden en el espacio, ni en las tareas individuales ni en las colectivas.
		ORGANIZADO	El alumno se adapta a los diferentes ritmos y posiciones en el espacio en todo momento.
	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INDIVIDUAL	Cada alumnado desarrolla su función individualmente, sin contar con el resto.
		IMPERATIVA	Se observa una jerarquía en la toma de decisiones y el trabajo en grupo.
		INTRAGRUPAL	El alumnado trabaja en conjunto, repartiéndose de forma equitativa las tareas a realizar, estableciéndose redes de solidaridad entre ellos.
		INTERGRUPAL	Existe comunicación y cooperación entre todos los miembros de los grupos.

	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	BAJA	El alumnado estima que el resultado de la investigación no tiene ninguna utilidad en su cotidianeidad.
		MEDIA	La utilidad encontrada es parcial, limitada tan sólo a determinados aspectos de su vida cotidiana.
		ALTA	El grado de utilidad es alto, empleando lo aprendido en su día a día.
	1.7. APRECIACIÓN CONTENIDOS COVID	ANECDÓTICO	El alumnado tan sólo ha captado algunas de las ideas y contenidos de la unidad.
		PARCIAL	Logra establecer conexiones rudimentarias y esterotipadas, no logrando un conocimiento profundo de los contenidos desarrollados en la unidad.
		COMPLEJO	El alumnado es capaz de conocer las tramas ocultas de significación, así como establece las conexiones existentes entre los diferentes conceptos que intervienen en la unidad.
<u>CATEGORÍA II.</u> **ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	**2.1.MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA**	UNIDIRECCIONAL	Inexistencia de interacción entre emisor y receptor. LA comunicación se establece en una sola vía
		BIDIRECCIONAL	Interacción entre un emisor y un receptor, habiendo comunicación entre dos.
		MULTIDIRECCIONAL	La interacción se establece entre varios emisores y receptores, estableciéndose canales de comunicación comunes, aunque se cambiarán constantemente los roles.
	2.2.PERFIL DEL PROFESOR	EXPERTO EN CONTENIDOS	Perfil reflexivo y autoritario. Analiza sistemáticamente y organiza los contenidos.
		EVALUADOR	Perfil objetivo, centrado en los resultados . Estructura evaluaciones de aprendizaje.
		FACILITADOR	Promueve aprendizajes de dentro hacia fuera. Construye relaciones personales y de diálogo
		COACH	Trabaja uno a uno con los estudiantes, provee retroalimentación en el contexto de vida.
	2.3.PERFIL DEL ALUMNADO	DEPENDIENTE	El alumno presenta problemas cognitivos los cuales le impiden poder realizar las actividades de forma autónoma.

		AUTÓNOMO GUIADO	El alumno puede trabajar, de forma autónoma, aunque necesita una guía constante por parte del profesor o de otro alumno del grupo.
		EXPERIENCIADOR	El alumno trabaja de forma autónoma, teniendo herramientas intelectuales básicas para la puesta en marcha de proyectos y experiencias de investigación.
		REFLEXIVO-CRÍTICO	El alumno es capaz de desarrollar una capacidad reflexiva, sabiendo integrar diferentes estrategias de investigación y/o resolución de problemas.
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS CON COMPETENCIAS	INTEGRACIÓN LINEAL	Se trabaja sólo una competencia
		INTEGRACIÓN SIMPLE	Se trabajan varias competencias, pero no existe interrelación entre ellas.
		INTEGRACIÓN COMPLEJA	Se trabajan varias competencias simultáneamente, a partir de contenidos ligados entre sí.
	2.5.TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN EL DOCENTE	Exposición magistral de contenidos.
		CENTRADA EN EL ALUMNADO	Exposición; Aprendizaje basado en problemas.
		CENTRADAS EN LA COMUNIDAD	Aprendizaje basado en problemas; Estudio de casos; Proyectos; Aprendizaje colaborativo.
	2.6.ESTILO DE ENSEÑANZA	TRADICIONAL	Mando directo desde el profesorado hacia el alumnado, asignando tareas.
		PARTICIPATIVO	Enseñanza recíproca, mediante pequeños grupos. Microenseñanza.
		COGNOSCITIVO	Descubrimiento guiado. Resolución de problemas
		INDIVIDUAL	Agrupación del alumnado por niveles y centros de interés. Programas individuales adaptados al contexto
		CREATIVO	Sinéctica.
	2.7.BARRERAS PARTICIPATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD	FÍSICAS	Actividades que suponen una ejecución motora que no puede ser salvada por determinado alumnado.
		SENSORIALES	Presentación de la unidad por medio de una única modalidad sensorial.
		COMUNICATIVAS	La comunicación, en sus diferentes formas, pueden suponer la exclusión a algún alumno
		CURRICULARES	La presentación de los contenidos siguiendo un único nivel curricular, puede suponer la pérdida de

			información por parte de algún alumno.
		ESTRUCTURALES	La falta de adecuación del espacio físico, puede hacer que falte la concentración por parte del alumnado.
		COGNITIVAS	La información presentada sin ayudas conceptuales, puede resultar confusa y difícil de entender
	2.8. EMPLEO DE NNTT EN EL AULA.	DIVERTIMENTO	El alumnado emplea el recurso como una actividad sin significación.
		MOTIVACIONAL	El alumnado concibe el recurso como algo que lo incentiva, aunque lo muestra inconexo de su proceso de aprendizaje.
		APRENDIZAJE	El alumnado emplea el recurso como una forma de aprendizaje desde la que obtener conocimeinto.
<u>CATEGORÍA III.</u> **GRADO ASIMILACIÓN CONTENIDOS Y PERCEPCIÓN PATRIMONIAL**	**3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.**	ANECDÓTICO	Valor anecdótico a las referencias patrimoniales, no estableciendo referencias personales con las mismas.
		SIMBÓLICO-IDENTITARIO	Identifica elementos patrimoniales que disponen de una carga simbólica para la sociedad donde inscribe sus cotidianeidades.
		SOCIAL COMUNITARIO	Establece rangos de valor a diferentes elementos patrimoniales que tienen diferente importancia a su comunidad de origen.
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	AIDENTITARIA	El alumnado no es capaz de establecer relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales expuestos y su imaginario social.
		INDIVIDUAL	El alumnado reconoce algunos referenciadores patrimoniales con su experiencia y vivencialidad próxima.
		HÍBRIDA	El alumno reconoce algunos elementos simbólicos y los hace como propios, a pesar de no formar parte de su cultura próxima, no estando ligados a su experiencia próxima.
		COLECTIVA	El alumnado reconoce elementos patrimoniales propios de su cultura, formando parte de su identidad próxima
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	ANECDÓTICO	El alumno no es capaz de establecer una conexión entre la necesidad de potenciar diferentes referenciadores patrimoniales como una estrategia de resiliencia.

		PERMANENTE	El alumno logra establecer una estrategia de resiliencia a partir de una apreciación del patrimonio como recurso de primer orden.
	3.4. PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	ANECDÓTICO	Los elementos patrimoniales aparecen como algo anecdótico y sin conexión.
		CONTEXTUALIZADOR	Los elementos patrimoniales sirven como contextualizadores de las diferentes actividades.
		INTERACTIVO	Los elementos patrimoniales sirven como contextualizadores, al tiempo que se necesita acceder a ellos para poder desarrollarlas.
<u>CATEGORÍA IV.</u> **GRADO COMUNICACIÓN/ DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**	**4.1.HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR**	INSUFICIENTE	Las experiencias y difusión de las mismas no ha calado entre la población del IES, no participando en las diferentes actividades.
		MEJORABLE	La participación del profesorado y alumnado resulta inconstante y aleatoria, cubriéndose sólo la mitad de los objetivos de difusión propuestos
		OPTIMO	El grado de implicación del alumnado de otros grupos del centro es notorio, participando en más del 75% de las tareas de difusión propuestas
	4.2.FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	INSUFICIENTE	Las experiencias y difusión de las mismas no han calado entre la población de la barriada, no participando en las diferentes actividades.
		MEJORABLE	La participación de las familias resulta inconstante y aleatoria, cubriéndose sólo la mitad de los objetivos de difusión propuestos
		OPTIMO	El grado de implicación de las familias de otros grupos del centro es notorio, participando en más del 75% de las tareas de difusión propuestas
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD.	SIN RELACIONES	No existe relación entre los contenidos aprendidos con el imaginario social de pertenencia.
		SIMPLES	Las relaciones que se establecen son parciales, teniendo un alcance muy limitado en su día a día.
		COMPLEJAS	Las relaciones que se establecen son complejas, permitiendo su puesta en marcha al considerarse "útiles" dentro de su contexto social.

	4.4 .GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	ANECDÓTICO	Los contenidos aprendidos no tienen ninguna utilidad en su contexto diario.
		PARCIAL	Algunos elementos aprendidos tienen significatividad en su contexto diario.
		COMPLEJO	La práctica totalidad de los contenidos aprendidos tienen significatividad y pueden ser experienciados en sus cotidianeidades.
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LO APRENDIDO	BAJO	El alumnado no se muestra satisfecho con los resultados obtenidos.
		MEDIO	El alumnado se muestra parcialmente satisfecho con su intervención y los logros alcanzados.
		ALTO	El alumnado se muestra altamente satisfecho con los resultados obtenidos, así como con su papel desarrollado.

Tabla 4.1. Sistema de categorías generadas en la investigación. Elaboración propia a partir del modelo EPITEC.

4.1.5. El campo de trabajo.

El campo de trabajo en el cual se inscribe la intervención se presenta a partir de una dualidad de cercanía/ lejanía. El ser profesor en el centro educativo de forma ininterrumpida desde el curso académico 2008/2009 impartiendo diferentes asignaturas ligadas a las Ciencias Sociales, nos permite un acercamiento de primera mano al objeto de estudio. Sin embargo, la pertenencia a la sociedad hegemónica (Brubaker y Cooper, 2001), supone sustentar un imaginario social muy diferenciado respecto del alumnado y familias. Por esta razón, la necesidad de abordar el problema de una forma compleja a partir de un enfoque multisituado de los principios metodológicos de la antropología aplicada, permitirá una visión global de las actuaciones, así como de las relaciones que se contendrán en cada una de las escenas de investigación. Por esta razón, los apuntes metodológicos aportados por autores como Velasco y Díaz (1997), o Morin (1996, 2004), nos orientarán sobre los derroteros a seguir, la necesidad de concebir la cultura y las prácticas culturas inscritas en ella desde un punto de vista "bio-físico-eco-emo-mentalo-noológico."

Nuestra población objeto de estudio se ubicará en la barriada Diego Sayago principalmente, concretamente en el IES La Marisma, estando compuesta tanto por profesorado y PAS, así como alumnado, familias y asociaciones presentes en la zona. Más conocida comúnmente en Andalucía Occidental, como la "barriada del Torrejón" fue construida en 1977 por medio del Instituto Nacional de la Vivienda como fruto de las intervenciones del Plan Municipal de Erradicación del Chabolismo, englobando en una misma área poblaciones procedentes de Marismas del Odiel, Pinar de Balbueno y Chorrito, muchas de las cuales serán familias gitanas (45%) las cuales se concentrarán en bloques de pisos contiguos, mezclándose clanes rivales y generando con ello tensiones territoriales entre diferentes grupos.

Actualmente el centro educativo se nutre, además de esta población, por alumnado procedente de diferentes centros de acogida de menores extranjeros de la zona, habiendo aumentado significativamente su presencia, especialmente en 4º de ESO, donde suponen el 50% del alumnado matriculado.

Bien sea de fuera o provenientes de la zona, todo el alumnado presentará una serie de identificadores comunes: bajas expectativas frente al estudio, niveles competenciales muy limitados (nivel medio 2º-3er ciclo de Educación Primaria), graves carencias afectivas y emocionales al presentar la totalidad del alumnado problemas de desestructuración, habilidades sociales primaria con limitadas capacidades de empatía, asertividad y resiliencia, así como empleo de la violencia, en sus múltiples formas, como única vía de resolución de conflictos.

Este perfil complejo, unido a una guetificación espacial de la barriada (Capellán et al, 2013), nos permite hablar de la existencia de un enclave de riesgo (García y Ávila, 2015) tanto en la zona como en el centro educativo condicionando no sólo las prácticas sociales puestas en juego, sino igualmente las formas didácticas.

En este contexto tan complejo, la investigación se ha llevado a cabo en dos grupos concretos, uno de ligado al contexto de PMAR (Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento) y otro de 3º de ESO del grupo ordinario, los dos en el mismo centro. Ambas unidades se compondrán a partir de una notable

heterogeneidad de componentes, constando de 12 y 14 alumnos respectivamente. Sin embargo, estas cifras deben ser puestas en cautela, ya que el absentismo, por un lado, así como la existencia de diferentes planes y programas presentes en el centro, hacen que éstas queden mermadas.

El primero de los grupos estará compuesto por 10 alumnos de diferentes nacionalidades, destacando especialmente la magrebí y la española, aunque también habrá presencia de otras como la rumana. La dinámica de trabajo será la misma que el segundo grupo, no siendo analizado con el sistema de categorías al no aportar datos diferenciadores respecto la muestra seleccionada, lo cual únicamente generaría una gran cantidad de datos similares al otro grupo, ralentizando en exceso la investigación ante tal volumen de información. No obstante, a pesar de ello, se extrapolarán diferentes impresiones obtenidas que puedan ser consideradas relevantes para el estudio.

El segundo grupo, fundamental para poder alcanzar nuestro objetivo, se compondrá de 12 alumnos de diversa procedencia, así como de necesidades cognitivas y sociales, como se puede comprobar en la tabla:

PERFIL DEL ALUMNADO SELECCIONADO. GRUPO 3º ESO. Nº TOTAL:16						
Alumnado	Desventaja social	Absentismo	Dificultades aprendizaje	Necesidades educativas especiales	En proceso de integración lingüística	Sin dificultades
1 NAB	X		X		X	
2EBB	X			X		
3IBB	X					X
4ICV	X	X	X			
5CFT	X			X		
6IGA	X			X		
7SK	X	X	X			
8AMT	X	X	X			
9JMM	X					
10IME	X		X			
11JSM	X		X			
12RVS	X					

Tabla 4.2. Perfil del alumnado seleccionado en la investigación. Elaboración propia

El alumnado, con origen social y étnico muy diverso, acudirá a clases desde diferentes puntos de la capital onubense, formando un grupo consolidado desde 1º de ESO. Respecto a su perfil académico, a las dificultades cognitivas se sumará la existencia de unos niveles competenciales bajos en relación con otros grupos, como reflejan las diferentes pruebas de nivel enviadas cada año desde la AGAEVE (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa). Con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, presentan historias académicas con continuas adaptaciones tanto significativas como no significativas, con una elevada dependencia a la hora de la realización de las tareas, siguiendo instrucciones cortas y claras. Este aspecto resulta de gran importancia, ya que explicará no sólo nuestro modelo de intervención, sino también los ritmos y tiempos a la hora de la ejecución del proyecto.

4.2. FORMULANDO LA RED DE PROBLEMAS INICIALES.

El presente trabajo parte de una interrogante, la cual sirve como eje argumental a lo largo de toda la investigación de este estudio de caso. Se plantea cómo un cambio en la metodología y en la forma de aproximación al conocimiento, desde el campo de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia), a través de la educación patrimonial, puede servir para una aproximación de unos imaginarios en principio divergentes, que generan en numerosas ocasiones, procesos de construcción de violencias/resistencias entre los diferentes actores presentes en el aula, en especial entre el profesorado y el alumnado.

Para ello se empleará como eje argumental la actual situación COVID19, así como las capacidades que ofrece el patrimonio próximo como recurso generador de resiliencia en las comunidades y, por tanto, en el sujeto. Se trata de hacer ver al alumnado y entorno cercano cómo el patrimonio, a partir de su articulación, puede servir como instrumento de lucha contra la actual situación sindémica a partir de una apreciación y revalorización especialmente del patrimonio gastronómico, a través de la vitamina D como eje discursivo.

En este sentido, los objetivos y problemáticas asociadas que nos planteamos en el estudio son las siguientes:

- Conocer el grado de asimilación de contenidos, así como las conexiones generadas entre éstos.

- Desarrollar una experiencia ligada a las CCSS innovadora en la que, a partir del paradigma de la complejidad de Morin, se analicen las dimensiones de afectación de la COVID-19 a nivel local y global, así como a la importancia que tendrá el patrimonio como recurso generador de resiliencia.

- Analizar la influencia de una experiencia didáctica en la motivación del alumnado y entorno familiar próximo.

- Desarrollar una propuesta de acercamiento a la alteridad, a partir de un modelo basado en el paradigma de la complejidad, que sirva como guía para cambios curriculares y didácticos en el centro.

- Generar unas pautas comunes de convivencia y de apertura de la acción docente, dentro y fuera del aula, que sirva para una mejora de la comunicación interpersonal, así como para el acercamiento de imaginarios muy diferenciados entre sí.

- Conocer la importancia que se otorgará al patrimonio como eje articulador de la experiencia didáctica.

- Poner en valor el patrimonio local como fuente de aproximación de imaginarios sociales, así como puente de resolución de conflictos.

PROBLEMA	
¿Cómo un estudio de caso basado en la experiencialidad del alumnado acerca de sus vivenciaciones próximas frente a la COVID-19, puede servir para el acercamiento de imaginarios sociales divergentes a partir de una valorización del patrimonio próximo?	
SUBPROBLEMAS	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
1. ¿Qué aprenden los discentes sobre la COVID19 y la importancia del patrimonio como instrumento de resiliencia, a partir de la unidad?	A. Conocer el grado de asimilación de contenidos, así como las conexiones generadas entre éstos.
2. ¿Cómo se puede enseñar de forma innovadora la actual situación pandémica, en un contexto con marcada vulnerabilidad social?	B. Desarrollar una experiencia ligada a las CCSS innovadora en la que, a partir del paradigma de la complejidad de Morin, se analicen las dimensiones de afectación de la COVID-19 a nivel local y global.
3. ¿Cómo influye sobre el alumnado el desarrollo de una experiencia didáctica diseñada y ejecutada a partir de la participación de todos los actores presentes en la acción educativa?	C. Analizar la influencia de una experiencia didáctica en la motivación del alumnado y entorno familiar próximo.

4. ¿Cómo se puede implementar una experiencia didáctica sobre la COVID-19, que permita ayudar en la mitigación de las discontinuidades existentes ente familia y escuela?	D. Desarrollar una propuesta de acercamiento a la alteridad, a partir de un modelo basado en el paradigma de la complejidad, que sirva como guía para cambios curriculares y didácticos en el centro.
5. ¿De qué forma influye el clima de aula para una mejora del proceso de E/A, en colectivos en riesgo de exclusión social?	E. Generar unas pautas comunes de convivencia y de apertura de la acción docente, dentro y fuera del aula, que sirva para una mejora de la comunicación interpersonal, así como para el acercamiento de imaginarios muy diferenciados entre sí.
6. ¿Qué valor le otorga el alumnado al patrimonio próximo, a partir de la secuencia de actividades desarrollada, como elemento de resiliencia frente a la COVID19?	F. Conocer la importancia que se otorgará al patrimonio como eje articulador de la experiencia didáctica.
7. ¿De qué forma la puesta en valor del patrimonio próximo puede servir para una mejora de la convivencia escolar en todas sus dimensiones en colectivos vulnerables?	G. Poner en valor el patrimonio local como fuente de aproximación de imaginarios sociales, así como puente de resolución de conflictos.

Tabla 4.3. Problemas, subproblemas y objetivos específicos. Elaboración propia.

4.3. FASES EN EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestro trabajo responde a una inquietud vital que nos ha guiado por unos derroteros que han definido el deambular docente. En este sentido, cinco fueron las fases que configuran las tramas ocultas (Capra, 2016) de significatividad de la investigación:

1. **Fase preparatoria**. Nuestro camino comienza el año 2007, cuando acepté una plaza con un perfil específico en el único centro educativo de difícil desempeño que se localiza en Andalucía Occidental. Llamado por la Delegación de Educación, fui encomendado a conocer las causas que explican tanto el absentismo escolar como la disruptividad por parte del alumnado que cursa sus estudios en el IES La Marisma. Con anterioridad, mi paso por otros centros de difícil desempeño me había ayudado en la aproximación a la definición del problema. Varios fueron los objetivos que me impulsen a aceptar la oferta. Por un lado, conocer las dinámicas de generación y potenciación de violencias y procesos de resistencia por parte tanto del alumnado, como del profesorado y familias. Por otro, valorar la importancia que tendrán dimensiones como la Cordialidad, como fórmula de acercamiento interpersonal. Ambos objetivos conducirán a un período de diez años de investigación, concretándose en una tesis doctoral de antropología filosófica defendida en la UCLM. Previa a ésta, el periodo de formación nos llevará por la realización de varios másteres ligados a la Antropología Social y la Filosofía.

   Resultado de todo ello, fue la puesta en marcha en años anteriores, de varios proyectos de innovación educativa, en los que el mundo de la cocina se convirtió en el eje vertebrador, no sólo del currículo de Geografía e Historia sino, igualmente, servirá como forma de aproximación tanto al alumnado cómo las familias. La mejora del absentismo, del clima de convivencia en la clase, así como de los niveles competenciales del alumnado, nos indicarán el camino a seguir. Sin embargo, todo este proceso nos condujo a una nueva línea de investigación. Ya no sólo hacía falta comprender la dinámica de producción de violencias, sino igualmente

resultaba necesario su intervención directa, siendo ahí donde nos encontramos ya que, entendemos, un cambio en el modelo didáctico, ayuda en la consecución de una mejora del clima de convivencia dentro y fuera del aula.

Por esta razón, los objetivos planteados en esta dilatada primera fase de investigación fueron:

- Conocer las dinámicas de producción de violencias interpersonales en un centro de difícil desempeño.
- Delimitar la importancia de las discontinuidades existentes entre familias y escuela en la generación de dichas situaciones.
- Identificar las tramas de significación de diferentes variables (etnia, ubicación, género, vulnerabilidad social) en las dinámicas que se producen dentro y fuera del centro.
- Valorar la importancia de las diferentes gramáticas comunicativas y de confianza interpersonal.

Fruto de todo ello se lograron conocer con exactitud las dinámicas interpersonales que se ponen en juego en el centro, así como las fórmulas de aproximación entre sujetos con imaginarios sociales y procedencias muy distantes entre sí. Sin embargo, la investigación nos orientaría hacia un aspecto en apariencia secundario, pero que resultará clave. Se visibilizó cómo los diferentes modelos didácticos puestos en marcha en el centro son generadores de diferentes situaciones de violencia, que, lejos de generar espacios donde la cordialidad fuera el entorno de trabajo, potenciaban las disimetrías y las tensiones entre alumnado, familias y profesorado. Se hacía manifiesta la necesidad de introducir una nueva aproximación didáctica en el aula.

2. **Preparación de la base teórica, diseño de la unidad didáctica e instrumentos de investigación y sistemas de categoría. Análisis de las propuestas existentes.** Una segunda fase no menos importante, fue el análisis de las diferentes propuestas de intervención en el aula. Desde

el año 2017, se han realizado propuestas de mejora en diferentes contextos con vulnerabilidad social como eje común, así como se ha puesto en valor las aportaciones provenientes de diferentes modelos de actuación. En este sentido, fue la metodología basada en el aprendizaje servicio la que analizamos con mayor profusión, al ajustarse a las necesidades tanto del profesorado como del alumnado.

Paralelamente a este proceso, se procedió al diseño de la unidad didáctica a investigar, así como se establecieron los instrumentos y categorizaciones a aplicar.

3. **Fase de intervención**. Realizada entre los meses de octubre y diciembre de 2020. Con una duración inicial de 19 sesiones, se prolongó en el tiempo, al presentarse gran cantidad de retrasos debido al ritmo de trabajo y aprendizaje del alumnado. Organizado en varios bloques conceptuales, el alumnado trabajó las diferentes competencias clave a través de un proyecto integrado en el que, tomando como justificación la actual situación sindémica, se desarrollaron actividades iniciales, de desarrollo y síntesis en cada uno de los bloques y ámbitos de investigación que vertebraron los contenidos de la unidad.

SÍNTESIS DE DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.			
BLOQUE	**ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN**	**ACTIVIDADES**	**EVIDENCIAS OBTENIDAS.**
	Actividad de presentación		-Encuesta inicial.
UN EJÉRCITO DE RASTREADOR@S (4 sesiones)	-Una epidemia globalizada. -¿Ha afectado a todos por igual? -¿Qué efectos ha provocado? -El desigual acceso a la Educación.	-Un ejército de simones (1 sesión) -Rastreando globalmente (2 sesiones) -Una rueda de prensa peculiar (1 sesión)	-Ficha de trabajo 1. -Ficha de trabajo 2. -Kahoot colaborativo final.
ESCUCHÁNDONOS (3 sesiones)	-¿Cómo es nuestro barrio?. -¿Qué características particulares tiene? -¿Cómo hemos vivido la sindemia? -¿Cómo ha vivido nuestro entorno esta situación? -¿Me afectó tanto parón?	-Vivenciando localmente (2 sesiones) -Escuchando a personas de respeto (1 sesión)	-Entrevistas personalizadas. -Grabación del grupo de discusión sobre efectos de la sindemia. -Charla con la educadora social de la zona.
NUESTRO PATRIMONIO NOS SALVAGUARDA (3 sesiones)	-También tenemos patrimonio. -¿Cómo en nuestro patrimonio ambiental? -¿Pueden ayudarnos nuestras costumbres? -¿La comida es patrimonio?	-El camarote de los hermanos Marx (1/2 sesión) -Un laboratorio muy especial (1+1/2 sesión) -Nos convertimos en gestores culturales. (1 sesión)	-Grabaciones en vídeo de las sesiones preparatorias. -Capturas del diseño del tablón “Nuestro Patrimonio nos Une”. -Kahoot colaborativo final 2.
VISIBILIZA2 (7 sesiones)	-Propiedades nutricionales para la mejora del sistema inmunitario.	-Revitalizando nuestro patrimonio (3 sesiones) -El rincón virtual de Omaíta (4 sesiones)	-Blog “Nuestro Patrimonio nos Une”. -Libro digital con las aportaciones de la investigación.
	Actividad de conclusión (1 sesión)		-Encuesta Final. -Entrevistas

4. **Análisis de datos y discusión de los resultados.** Tras el protocolo de recogida de datos, se procedió al análisis de estos. Siguiendo a Téllez (2007), las diferentes técnicas empleadas se englobaron en las diferentes categorías en categorías, tales como de producción, de registro, de organización o de análisis de datos. Para el caso que nos ocupa, diarios de clase, hojas de registro de conducta y relaciones interpersonales, producciones del alumnado, hojas de registro, entrevistas personalizadas al alumnado, grupos de discusión y otras técnicas cualitativas, entremezclándose con otras de corte cuantitativo, como las encuestas iniciales y finales, en un intento de poder registrar la mayor cantidad de información posible de cara a su posterior triangulación.

5. **Puesta en valor.** La quinta de las fases de investigación resulta, a nuestro entender, la más interesante de todas, ya que la puesta en valor, tanto de los resultados obtenidos, como de los materiales realizados por el alumnado en este caso, ha permitido la implementación de mejora en la didáctica no sólo de la Geografía e Historia del centro, repercutiendo también directamente en el resto de asignaturas y ámbitos, al permitir trabajar por medio de un proyecto integrado.

4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS.

Cada una de las categorías y variables fue registrada y validada por diferentes instrumentos que, a su vez arrojaron diversas evidencias que ayudaron en la contrastación de los datos obtenidos (Fortoul, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El haber dispuesto de gran cantidad de técnicas de recogida de información provoca que éstos entren en un proceso dialógico de aportación/ pérdida de la información, debido al considerable volumen de datos obtenidos. Por esta razón se hizo necesario, por no decir imprescindible, tener claramente delimitadas cómo se organizarían, así como a qué categoría y variable ayudarán. De forma esquemática, quedarían desglosados de la siguiente manera.

CATEGORÍA	VARIABLES	INSTRUMENTOS
CATEGORÍA I. **QUÉ APRENDE EL ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA**	**1.1.FORMAS DE RESOLUCION CONFLICTOS**	RO; DC; EA; SV
	1.2. NIVEL DE RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES.	RO; DC; EA; SV
	1.3.NIVEL DE MOTIVACIÓN	RO; DC; EA; SV
	1.4.POSICIÓN DE LOS CUERPOS EN EL ESPACIO	RO; DC; SV
	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	RO; DC; EA; SV
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	CI; CF; RO; DC; EA; SV
	1.7. APRECIACIÓN CONTENIDOS COVID	CI; CF; PA; EA; SV
CATEGORÍA II. **ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	**2.1.MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA**	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.2.PERFIL DEL PROFESOR	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.3.PERFIL DEL ALUMNADO	CI;CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS CON COMPETENCIAS	RO; DC; TD; SV
	2.5.TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV

	2.6.ESTILO DE ENSEÑANZA	CI; CF; RO; DC; EA; TD; SV
	2.7.BARRERAS PARTICIPATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD	RO; DC; EA; SV
	2.8. EMPLEO DE NNTT EN EL AULA.	RO; DC; EA; TD; SV
CATEGORÍA III. **GRADO ASIMILACIÓN CONTENIDOS Y PERCEPCIÓN PATRIMONIAL**	**3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.**	CI; CF; GD; PA; EA; SV
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	CI; CF; GD; PA; EA; SV
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	GD; PA; EA; SV
	3.4. PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	GD; RO; DC; PA; TD; SV
CATEGORÍA IV. **GRADO COMUNICACIÓN/DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**	**4.1.HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR**	GD; RO; DC; EA; SV
	4.2.FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	GD; RO; DC; EA; SV
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD.	GD; PA; EA; SV
	4.4 .GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	GD; PA; EA; SV
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LO APRENDIDO	GD; RO; DC; EA; SV

ABREVIATURAS DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	
CUESTIONARIO INICIAL	**CI**
CUESTIONARIO FINAL	**CF**
GRUPO DE DISCUSIÓN	**GD**
REGISTRO DE OBSERVACIÓN	**RO**
DIARIO DE CLASE	**DC**
PRODUCCIÓN DE AULA	**PA**
ENTREVISTAS ALUMNADO	**EA**
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA	**TD**
SESIONES DE VÍDEO	**SV**

Tabla 4.5. Técnicas e instrumentos de análisis. Elaboración propia.

4.4.1. Observación: Diario de clase; hojas de registro; sesiones de audio/vídeo; cuaderno del alumnado.

La observación en sus diferentes formas, fue nuestra principal herramienta de recogida de información, ya que permitirá una aproximación desde diferentes puntos de vista al problema de investigación, así como ayudó en la posterior triangulación de datos (Campos y Lule, 2012). Tomando como referencia el paradigma de la complejidad, la observación resultará fundamental, teniendo un carácter fenomenográfico (Ruiz, 2017). Pero, ¿a qué nos referimos con ello?. Para Morin, se trata de una observación que no se recoge a la mera recolección de datos sino que

> "Las disposiciones necesarias para la observación son al mismo tiempo las disposiciones necesarias para el conjunto de la investigación: un interés igualmente sostenido por las ideas generales, por la humanidad singular y por las realidades concretas. En cambio, la actitud puramente profesional atrofia la percepción; el interés monomaniaco por una sola idea la mutila; la indiferencia a los otros seres humanos es ceguera; la indiferencia a las ideas nos vuelve insensibles a la proliferación de signos que constituye el mundo fenoménico; la carencia de capacidad de descifrar conduce a la incapacidad de percibir y viceversa" (Morin 2013: 446)

Nuestra observación fenomenográfica iría más allá de una sociología sujeta, reducida a un conjunto de técnicas, teniendo más un corte analítico y holístico, en la que se incluiran al observador en la observación (Morin 2013: 445). Para ello se partirá del concepto de Geertz (1987) de descripción densa, en la que se intentará recoger todos los detalles posibles, hasta los que no se consideren significativos en esos momentos, pues no quiere decir con ello, que no puedan resultar de utilidad en momentos posteriores de la investigación.

Para el caso que nos ocupa, las modalidades de observación que se han tomado en cuenta son variadas, tanto en sus procedencias como en sus formas y elementos registrados:

- **Diario de aula**. Aspectos descriptivos más relevantes de las sesiones de trabajo de las que constará la experiencia didáctica. Servirá como elemento referenciador para el profesor al marcar las pautas a seguir en cada momento.

2. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA.		
BLOQUE		
ACTIVIDAD		
PROBLEMA		
TIPO DE ACTIVIDAD:	**TEMPORALIZACIÓN:** minutos	
ESCENARIOS:	**AGRUPAMIENTOS:**	
CONTENIDOS: -		
DESARROLLO: TAREA 1...	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**	
	COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.	
PAPEL DEL DOCENTE:	**PAPEL DEL ALUMNADO:**	
MATERIALES Y RECURSOS:	**MODELOS DE PENSAMIENTO**	**MODELOS DE ENSEÑANZA**
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	**ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE**	

Tabla 4.6. Modelo de transposición didáctica al aula. Elaboración propia.

- **Hojas de observación.** Registro de actitud, así como de desarrollo de cada una de las sesiones, en las que se recogen no sólo el trabajo del alumnado sino que, al mismo tiempo, se exponen todos aquellos aspectos que se desarrollen en cada momento, al margen o teniendo en cuenta las categorías previas de análisis creadas.

INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO	INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES	INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.
Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Plantea iniciativas de aproximación al problema
Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Colabora en todas las actividades planteadas	Participa e interviene positivamente en las tareas.
Conserva y mantiene su material escolar.	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas
Acude regularmente a clases y es puntual.		Es capaz de extraer conclusiones autónomamente
Respeta a compañeros y profesorado.		Posee un vocabulario básico usado en la unidad
Emite, escucha y respeta distintas opiniones.		Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas
		Comprende mensajes orales y escritos
		Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas
		Maneja las TFI básicas para la comprensión de la unidad didáctica

Tabla 4.7. Vista de detalle del frontal de la plantilla de observación diaria. Elaboración propia.

- **Sesiones de video y audio.** Grabaciones de las intervenciones del alumnado en los momentos de exposición finales (12 vídeos de 10 minutos), al tiempo que, de determinadas situaciones de clase, tales como las intervenciones finales. Se registraron pormenorizadamente una gran cantidad de variables del alumnado, desde sus niveles competenciales, pasando por las relaciones que establecen con su grupo de iguales y el resto de los actores presentes en cada una de las escenas, o sentimientos y corporalidades presentes, ya que nos pueden aportar gran cantidad de información al respecto.

- **Sesiones de audio de grupos de discusión**. Cada uno de los debates creados durante el desarrollo de la experiencia, así como la charla y posterior debate del trabajador social de la zona, fueron registrados, al aportar gran cantidad de información de cara al contraste de datos. Para ello se seleccionaron grupos no superiores a 12 participantes, siguiendo las recomendaciones de Mayorga y Tojar (2004), empleándose para la ampliación de los datos registrados en otros momentos (Sánchez, Martín y Canal, 2018).
- **Producciones del alumnado**. Incluye gran cantidad de producciones, desde los cuadernillos de investigación, kahoot realizados en grupo, cómics y hasta un libro electrónico, amén de cantidad de pequeñas producciones ligadas con las diferentes temáticas de estudio.
- **Entrevistas finales**. De gran importancia en la investigación, buscará una encarnación de los datos a través del empoderamiento y la visibilización de los protagonistas de la investigación.
- **Cuestionarios.** Realizados de manera virtual debido a la actual situación COVID19. Se compondrá de dos grupos de cuestiones, de 16 (encuesta inicial) y 19 preguntas (encuesta final) con carácter variable, abierto y semicerradas en su mayoría, sirviendo para medir el alcance de la intervención en el alumnado y su entorno próximo.

4.4.2. Entrevistas a participantes en la experiencia.

Como en toda investigación basada en un estudio de caso, las entrevistas han jugado un papel decisorio, al permitir una encarnación de los datos, facilitando el empoderamiento de los informantes al poder visibilizar no sólo su forma de construcción del pensamiento sino, igualmente, los procesos de resistencia y de autopercepción respeto a sí, al tiempo que frente a alteridad.

Recordemos, en este sentido, que uno de los principales objetivos que vertebra nuestra investigación es el conocimiento de la génesis y funcionamiento de imaginarios sociales divergentes en contextos con vulnerabilidad social extrema

donde se interseccionan variables y dimensiones dotadas de una gran complejidad a la acción educativa.

Para nuestro caso, se han realizado 10 entrevistas semiestructuradas al alumnado que ha participado en la experiencia, así como dos a profesores que dan clases al aula, una a un miembro del equipo directivo el centro, así como una al Educador social que lleva trabajando en proyectos desde hace varios años. La elección no ha sido casual, ya que son miembros representativos y significativos de la comunidad educativa que opera en el IES, permitiendo una visualización muy aproximada del imaginario social que opera desde la sociedad hegemónica, al tiempo que, para el caso del alumnado, visibiliza la parte divergente como permitiendo su contraste visibilizar los procesos de resistencia y tensiones que se establecen entre ambos.

Para el caso del alumnado, la entrevista se realizado siguiendo un guión estructurado en cuatro bloques, teniendo correspondencia con cuestiones referidas a las diferentes categorías analíticas que guían nuestra investigación. En dichas entrevistas, se buscará en todo momento contar con la complicidad del alumnado, en un intento de superar las barreras iniciales que pudiera haber.



Imagen 4.1. Fotografía de uno de los entrevistados. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

Debido a las peculiaridades del alumnado, no se han podido grabar las entrevistas en vídeo, ya que fue una de las condiciones solicitadas desde el centro para preservar el derecho a la intimidad del alumnado, al tiempo que motivo de reticencia mostrada por ellos. Por el contrario, sí se pudo registrar en audio, realizándose un registro de las dimensiones corporales subyacentes que el observador evidenciará a lo largo de las entrevistas, en un modelo de recogida de información que se anexará al diario del profesor.

De esta forma, la posible pérdida de información existente ante esta limitación quedará subsanada mediante el trabajo sistemático posterior. Así, tras cada entrevista, se rellenará el registro de observaciones correspondiente, al objeto de no perder información en el camino.

Las entrevistas al alumnado se complementarán con varias sesiones de grupos de discusión, donde se pondrán en liza diferentes cuestiones, así como se

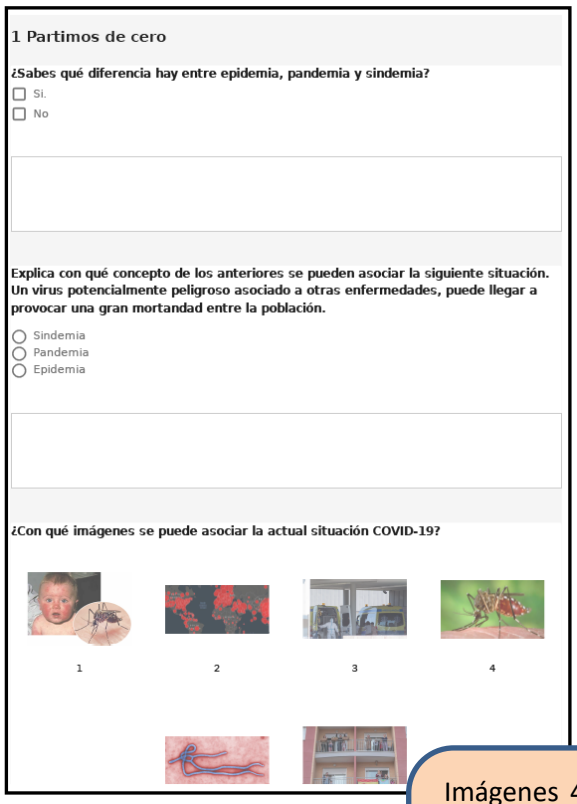
establecieron debates de aquellos aspectos más controvertidos y, a priori, donde pudiera haber mayores divergencias.

4.4.3. Encuestas y cuestionarios.

Las encuestas han jugado un papel fundamental en nuestra investigación, siendo uno de los principales pilares sobre los cuales se sustenta todo el proyecto. En este sentido, varias han sido las encuestas y cuestionarios que se han realizado por parte del alumnado:

- Encuesta inicial, donde se preguntará sobre diferentes cuestiones ligadas a las cuatro categorías analíticas diseñadas. El objetivo fue conocer el punto de partida de cuestiones ligadas con la temática en cuestión, así como otras referentes a sus intereses y preferencias acerca del medio de acceso a la información y dinámicas de clase.
- Encuesta final, el cual nos servirá como elemento de contraste respecto a las preguntas iniciales. Se indagará sobre cuestiones anteriormente planteadas, así como sobre otros aspectos los cuales ayudarán en el discernimiento de formas de aproximación en la clase entre los diferentes agentes presentes en la misma.

Tanto en la encuesta inicial como la final, se empleó un lenguaje fácil y accesible, estando en todo momento adaptado al nivel competencial del alumnado. Constarán de preguntas simples de respuesta corta y concreta, coexistiendo cuestiones con preguntas abiertas y cerradas, dependiendo de la intencionalidad del investigador. Presentarán igualmente, diferencias teniendo en cuenta el momento de investigación en el que se realice. Durante el proceso, no se condicionará ni se proporcionará información al alumnado que pudiera condicionar sus respuestas, ya que desvirtuaría el objetivo inicial con el que se diseñó la investigación.


1 Partimos de cero

¿Sabes qué diferencia hay entre epidemia, pandemia y sindemia?

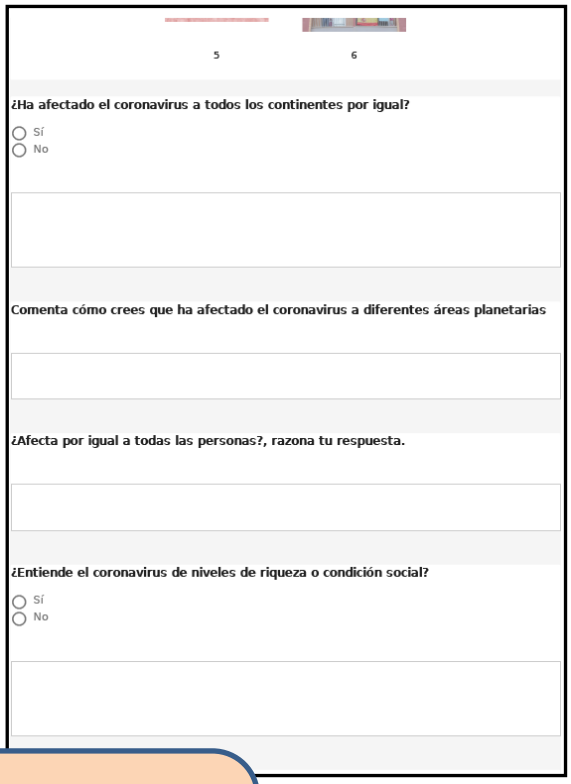
Si.
No

Explica con qué concepto de los anteriores se pueden asociar la siguiente situación. Un virus potencialmente peligroso asociado a otras enfermedades, puede llegar a provocar una gran mortandad entre la población.

Sindemia
Pandemia
Epidemia

¿Con qué imágenes se puede asociar la actual situación COVID-19?

1 2 3 4


5 6

¿Ha afectado el coronavirus a todos los continentes por igual?

Sí
No

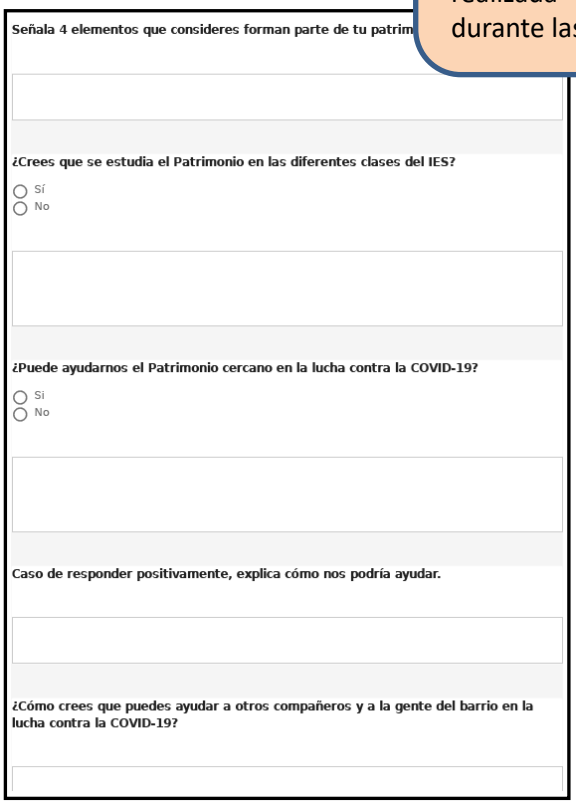
Comenta cómo crees que ha afectado el coronavirus a diferentes áreas planetarias

¿Afecta por igual a todas las personas?, razona tu respuesta.

¿Entiende el coronavirus de niveles de riqueza o condición social?

Sí
No

Imágenes 4.2. a 4.5. Preguntas relativas al tema, que se recogen en el cuestionario inicial. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.


Señala 4 elementos que consideres forman parte de tu patrim

¿Crees que se estudia el Patrimonio en las diferentes clases del IES?

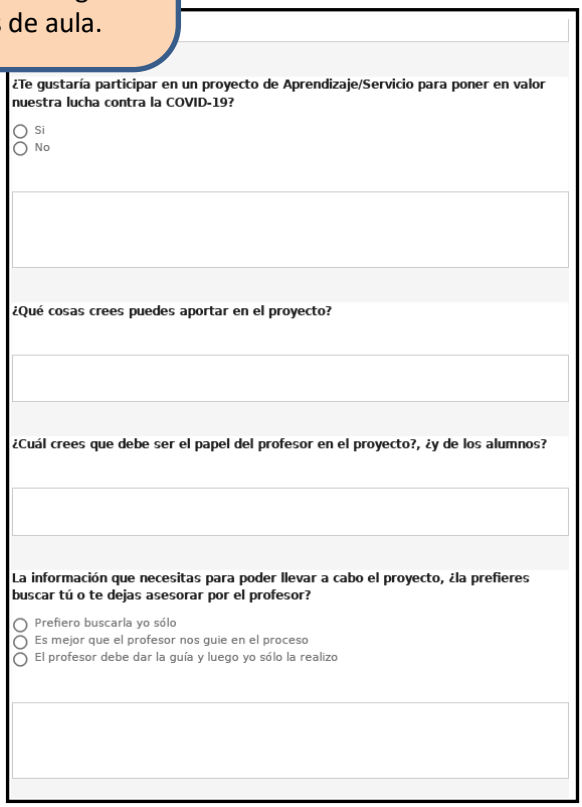
Sí
No

¿Puede ayudarnos el Patrimonio cercano en la lucha contra la COVID-19?

Si
No

Caso de responder positivamente, explica cómo nos podría ayudar.

¿Cómo crees que puedes ayudar a otros compañeros y a la gente del barrio en la lucha contra la COVID-19?


¿Te gustaría participar en un proyecto de Aprendizaje/Servicio para poner en valor nuestra lucha contra la COVID-19?

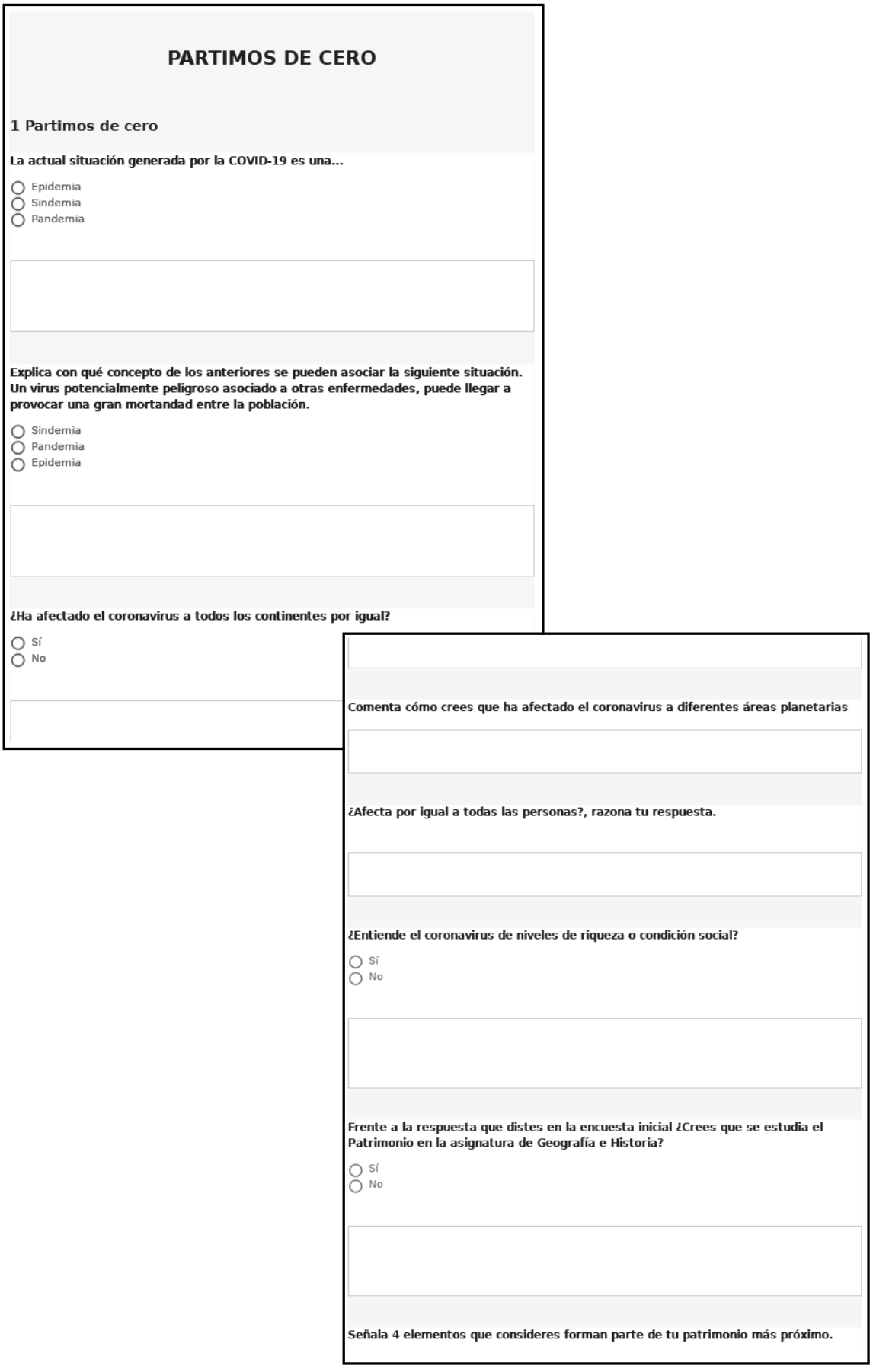
Si
No

¿Qué cosas crees puedes aportar en el proyecto?

¿Cuál crees que debe ser el papel del profesor en el proyecto?, ¿y de los alumnos?

La información que necesitas para poder llevar a cabo el proyecto, ¿la prefieres buscar tú o te dejas asesorar por el profesor?

Prefiero buscarla yo sólo
Es mejor que el profesor nos guie en el proceso
El profesor debe dar la guía y luego yo sólo la realizo



PARTIMOS DE CERO

1 Partimos de cero

La actual situación generada por la COVID-19 es una...

- Epidemia
- Sindemia
- Pandemia

Explica con qué concepto de los anteriores se pueden asociar la siguiente situación. Un virus potencialmente peligroso asociado a otras enfermedades, puede llegar a provocar una gran mortandad entre la población.

- Sindemia
- Pandemia
- Epidemia

¿Ha afectado el coronavirus a todos los continentes por igual?

- Sí
- No

Comenta cómo crees que ha afectado el coronavirus a diferentes áreas planetarias

¿Afecta por igual a todas las personas?, razona tu respuesta.

¿Entiende el coronavirus de niveles de riqueza o condición social?

- Sí
- No

Frente a la respuesta que distes en la encuesta inicial ¿Crees que se estudia el Patrimonio en la asignatura de Geografía e Historia?

- Sí
- No

Señala 4 elementos que consideres forman parte de tu patrimonio más próximo.



¿Piensas que es importante estudiar el Patrimonio para, entre otras cosas, luchar contra la COVID-19?. ¿Por qué?

El proyecto que hemos realizado me ha resultado...

- [ ] Muy interesante y útil.
- [ ] Bastante interesante y útil.
- [ ] Algo interesante pero poco útil.
- [ ] Nada interesante ni útil.

¿Te sientes más motivado en la asignatura y con ganas de aprender, a partir de haber realizado esta experiencia?.

Si.

No.

No lo tengo claro.

¿Qué te ha gustado más del proyecto que hemos realizado?

¿Qué te ha gustado menos o has considerado menos útil para tu día a día?

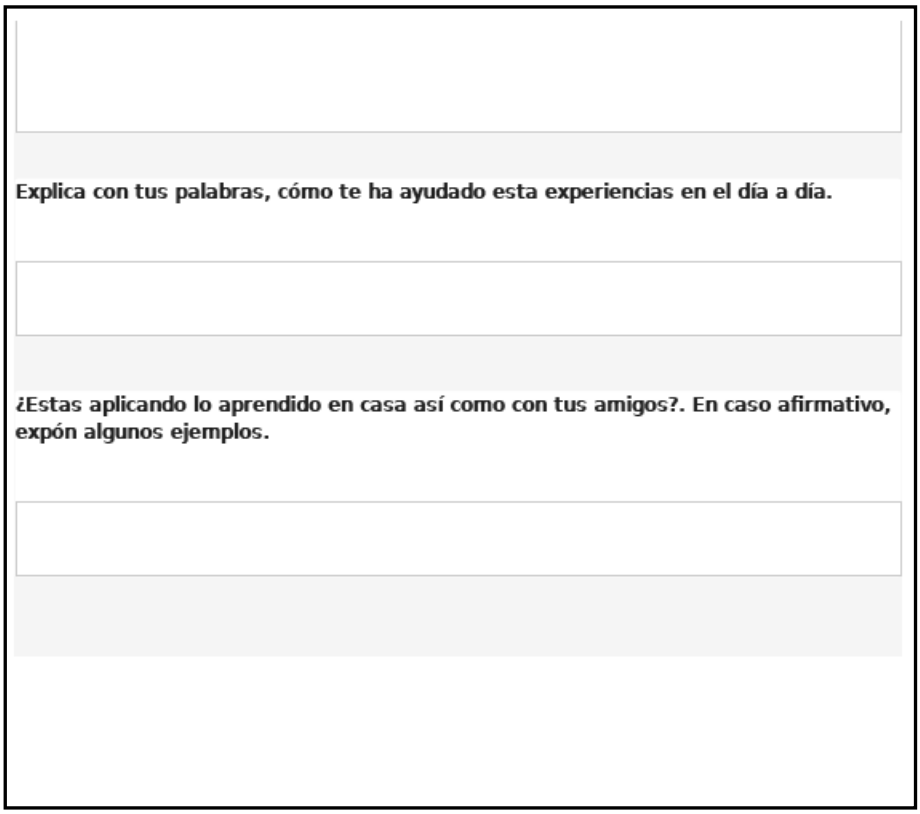
La forma de trabajar la unidad me ha gustado...

- ◯ Más que de las manera tradicional
- ◯ Menos que de la manera tradicional

¿Crees que trabajar de esta forma en clase, puede ayudar a mejorar el absentismo?. Razona tu respuesta

En próximas unidades, a la hora de buscar información para poder llevar a cabo el proyecto, ¿vas a preferir buscar tú o te dejarás asesorar por el profesor?

- ◯ Preferiré buscarla yo sólo
- ◯ Es mejor que el profesor nos guie en el proceso
- ◯ El profesor debe dar la guía y luego yo sólo la realizo



Imágenes 4.6. a 4.10. Preguntas relativas al tema, que se recogen en el cuestionario final. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

Debido al actual situación sindémica por la COVID-19, para adaptarnos a las medidas organizativas y de seguridad aportadas por la Consejería de Educación de julio de 2020, las encuestas no se pudieron realizar físicamente en formato papel, debiéndose recurrir al entorno virtual. Para ello se optará por un portal especializado en encuestas, siendo allí donde se diseñarán y alojarán las entrevistas, así como las respuestas del alumnado, habiéndose realizado todas las encuestas, tanto iniciales como finales, en horario de clases

4.4.4. Producción generada.

La producción generada ha tenido una gran importancia en nuestro estudio, ya que nos permite, por un lado, conocer el grado de alcance de nuestros objetivos pedagógicos planteados al tiempo que, se convierte en un instrumento de primer orden a la hora de visibilizar los imaginarios sociales del alumnado, como es el caso que nos ocupa. Para ello, no sólo valoraremos el producto final resultante sino, especialmente, el proceso de elaboración, prestando especial incidencia en aspectos como el grado de implicación y motivación, el aumento o disminución del absentismo por parte del alumnado, así como el compromiso a la hora de la difusión de los materiales finales resultantes.

Varios fueron los elementos para tomar en cuenta:

- La producción propia de cada una de las sesiones de trabajo planteadas en la unidad. Cada sesión ha contado con diferentes fichas de trabajo las cuales ser realizaron de forma autónoma, por parte del alumnado. Dichas fichas tratarán de generar un proceso de re flexibilidad constante y duradero, componiéndose de diferentes tareas en las que, tomando como hilo argumental la actual situación sanitaria, y a través de competencias, buscaba que el alumnado rompiese las barreras de dependencia que se diagnosticaron en cursos anteriores, así como en la actualidad, y se pueda conseguir un mayor desarrollo de la competencia “Aprender a Aprender”, así como la ligada con las destrezas asociadas a la competencia “Social y Cívica”.

UN EJÉRCITO DE SIMONES.



Un extraño virus se ha apoderado de nuestros días. Investigadores mundiales no se ponen de acuerdo en cómo nombrarlo ni cómo se comporta. Unos llaman epidemia, otros pandemia, y hay hasta quienes incluso se atreven a considerar el virus como sindemia. Nuestro especialista, el Doctor Fernando Simón, no lo tiene aún claro. ¿Podría ayudarle a aclarar las ideas?.

Para ello tendrás que investigar sobre lo que significa cada uno de estos conceptos, así como explicar las causas que motivan a decir a qué se refieren los investigadores. Para ayudarte el Doctor Simón te ha enviado una ficha que deberás rellenar.

DEFINICIÓN DE...		
EPIDEMIA	PANDEMIA	SINDEMIA
Enfermedad que ataca a un gran numero de personas o de animales en un mismo lugar y durante un nuevo periodo de tiempo	Enfermedad epidemica que se extiende a muchos paises o que ataca a casi todo los indiduos de una localidad o region	Las sindemias se desarrollan bajo inquiedad sanitaria, causada por la pobreza es estres o la violencia estructural

A PARTIR DEL SIGUIENTE ENLACE, RESPONDE A LAS CUESTIONES:
https://www.lavanguardia.com/ciencia/20201016/484100587900/covid-pandemia-sindemia.html

¿Por qué dicen que el virus responde a una sindemia más que a una pandemia?

Lo dicen porque un enfoque sindemico que revela interacciones biologicas y sociales que son importantes para el pronostico el tratamiento y la politica de salud.

¿Qué tiene que ver el nivel de riqueza con el coronavirus?

Según los autores, ¿puede volver a repetirse la situación?

Si

Justifica razonadamente con cual de los tres conceptos anteriores identificas el virus.

EPIDEMIA

RASTREANDO GLOBALMENTE.



Definitivamente, le has dejado de piedra, eres un crack sin discusión. En un ligero vistazo, has podido resolver una de las grandes dudas que ciernen sobre el virus. Sin embargo, no se ha quedado del todo convencido y te propone un nuevo reto. Hacer un seguimiento a nivel mundial del mismo, ya que sólo tú eres capaz de poder hacerlo.

Como buen científico desea que sigas un criterio lógico, pasando desde una visión mundial a otra más cercana a tu barrio. Por ello, deberás seguir con mucho cuidado las instrucciones, como buen rastreador que eres.

TAREA 1. ¿Cuántos casos hay en el planeta?

Para poder llegar a resolver la primera tarea, deberás pulsar sobre el siguiente clic y responder a las preguntas que te ha enviado desde su Centro de Observación Nacional.

https://www.google.com/covid19-map/?hl=es

LA COVID-19 EN EL MUNDO	
Continentes donde ha llegado el virus Europa, America, Africa, Oceania	Continentes donde hay más casos por cada millón de habitantes America, Europa, Asia, Africa, Oceania
TOP TEN	
Países con mayor número de casos (cifra)	Continente donde se localiza.
10: Mexico=880.775 Contagios	America
9: Peru=883.116 Contagios	America
8:Colombia=998.942 Contagios	America
7:Francia=1.041.075 Contagios	Europa
6:Argentina=1.069.368 Contagios	America
5:España=1.110.372 Contagios	Europa
4:Rusia=1.480.646 Contagios	Europa
3:Brasil=5.355.650 Contagios	America
2:India=7.813.668 Contagios	Asia
1:Estadod Unidos=8.813.953 Contagios	America
¿Por qué India tiene tan pocos casos por cada millón de habitantes si es el segundo país en cuanto a número de contagios?	
Por el el isuficiente numero de test hasta condiciones hastacondiciones climaticas e inmunologicas pasando entre el confinamiento yla falta de correlacion entre las sifras reales y las registradas	

¿Por qué Samoa o Islas Salomón no tienen casos registrados?. Infórmate sobre sus condiciones de salud por internet. Porque nadie puede ni entrar ni salir
¿A qué crees que se deba que los países centroafricanos no registren casos? Porque solo tienen 1 vuelo

A partir del enlace https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200527/481417383088/desigualdad-pobreza-coronavirus.html explica cuáles van a ser las consecuencia de la COVID en el mundo en los próximos años.

Muchas faltas de empleo una mayor probresa que la actual mas contaminacion al medio ambiente mas consumo mas necesidad de dinero mas gastos de agua luz gas etc. Futuros proyectos o planes atrasados

TAREA 2. El caso de España.

Los datos de hoy no han sido especialmente buenos. De forma secreta el Doctor Simón te ha enviado el siguiente informe:

https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/situacionActual.htm?q=service/

Debes pinchar en el documento secreto que lleva por título INFORME. Ayúdale a organizar la información.

LA COVID-19 EN ESPAÑA
Según la TABLA 1. ¿Cuáles han sido las 6 comunidades con mayor número de casos? Aragon, Pais Vasco, Castilla y Leon, Cataluña, Andalucia,Comunidad de Madrid
Contrastando con la TABLA 2. ¿Se corresponde en el mismo orden con el número de hospitalizaciones? Razona tu respuesta. Si Porque son los lugares con mas habitantes
Observa la FIGURA 1. ¿Cómo ha sido la evolución del número de casos desde marzo hasta la actualidad? Progresiva
Contrasta las FIGURAS 1 Y 2. ¿Sigue la misma tendencia el número de fallecimientos? No
Lee el siguiente artículo y realiza una reflexión personal sobre las consecuencias que ha tenido la actual situación en la brecha educativa. https://www.unicef.es/educa/blog/covid-19-brecha-educativa

ESCUCHÁNDONOS…

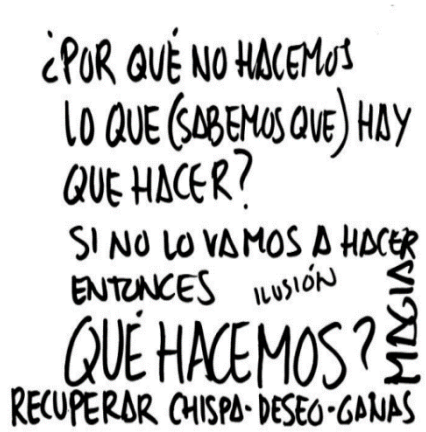


Si algo nos está enseñando la COVID-19, es la necesidad de escuchar y ser escuchados. Por esta razón, como rastreadores sociales que somos del ejército de Simones, precisamos conocer cómo se han sentido a nuestro alrededor, así como escucharnos, aunque sea por una vez, a nosotros mismos. Es por ello que nuestro Jefe nos reclama hacer una investigación sobre nuestro barrio, así como sobre los sentimientos y emociones que han sentido a nuestro alrededor, ya que son claves para entender el problema. Para ello, deberás hacer una entrevista a un miembro de tu familia, para poder rellenar la siguiente encuesta.

ENTREVISTANDO A UN FAMILIAR.

DESDE EL CONFINAMIENTO HASTA LA ACTUALIDAD..	NINGÚN DÍA	VARIOS DÍAS	MÁS DE LA MITADE DE LOS DÍAS	CASI TODOS LOS DÍAS
¿Se ha sentido nervioso/a, ansioso/a o con los nervios de punta?				X
¿No ha sido capaz de parar o controlar sus preocupaciones y ha tenido pensamientos negativos?		X		
¿Se ha preocupado más de la cuenta por pequeños detalles?		X		
¿Ha tenido problemas para relajarse?				X
¿Se ha enfadado con facilidad?		X		
¿Ha tenido miedo de lo que fuera a pasar?				X
¿Ha tenido pocas ganas de hacer las cosas que antes te gustaba?		X		
¿Ha tenido dificultad para quedarse o dormido/a, o ha dormido más de la cuenta?				X
¿Se ha sentido agotado y triste?		X		
¿Se ha sentido mal con usted mismo o con su familia?	X			
¿Ha tenido pensamientos negativos?			X	
¿Ha respetado las normas de prevención del virus?				si
¿Se ha sentido comprendido cuando ha habido algún problema en casa o con el entorno?				X
¿Tiene miedo por lo que esté por venir?				si
¿Crees que cuando todo esto termine, vas a vivir con más necesidades que antes?				no

ESCUCHÁNDO-ME...



Una vez entrevistado el familiar, deberás hacerte las mismas peguntas a ti mismo, ya que la auto escucha es el primer paso para aprender a querernos, y así, de camino, aprender a valorar lo que estamos haciendo y cómo nos estamos sintiendo desde que comenzó el confinamiento.

ENTREVISTÁNDO-ME

DESDE EL CONFINAMIENTO HASTA LA ACTUALIDAD..	NINGÚN DÍA	VARIOS DÍAS	MÁS DE LA MITADE DE LOS DÍAS	CASI TODOS LOS DÍAS
¿Me ha sentido nervioso/a, ansioso/a o con los nervios de punta?		X		
¿No he sido capaz de parar o controlar sus preocupaciones y he tenido pensamientos negativos?		X		
¿Me he preocupado más de la cuenta por pequeños detalles?		X		
¿He tenido problemas para relajarse?	X			
¿Me he enfadado con facilidad?		X		
¿He tenido miedo de lo que fuera a pasar?		X		
¿He tenido pocas ganas de hacer las cosas que antes me gustaba?	X			
¿He tenido dificultad para quedarme o dormido/a, o he dormido más de la cuenta?			X	
¿Me he sentido agotado y triste?		X		
¿Me he sentido mal conmigo mismo o con mi familia?	X			
¿He tenido pensamientos negativos?		X		
¿He respetado las normas de prevención del virus?				X
¿Me he sentido comprendido cuando ha habido algún problema en casa o con el entorno?	X no porque no tuve ninguno			
¿Tengo miedo por lo que esté por venir?	UN POCO			
¿Creo que cuando todo esto termine, vas a vivir con más necesidades que antes?	NO			

UNA PERSONA DE RESPETO



En nuestra investigación hemos visto la necesidad de contar con la escucha como arma frente a la COVID-19. Por esta razón, hemos invitado a una persona de respeto de la barriada, para escuchar sus impresiones sobre la sindemia. En base a lo que dice, deberás rellenar las siguientes casillas para el informe final.

¿Cómo ha vivido ella el período de confinamiento y los momentos actuales?
Bastente agobiado

¿Cómo ha sido la actuación de la gente de la barriada durante ese período?
REGULAR

¿Qué se debería hacer para poder luchar eficazmente contra la COVID-19 en la barriada Diego Sayago?
RESPETANDO LAS REGLAS PROPUESTAS

¿Qué se debe mejorar?
EL RESPETO

Plantea una pregunta que le quisieras hacer y expón su respuesta.
PREGUNTA): CREES QUE VAMOS A MEJOR O A PEOR RESPECTO A LOS CONTAGIOS

(RESPUESTA): A PEOR

Imágenes 4.11. a 4.22. Producción individual del cuadernillo de investigación del alumnado. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

- Material digital elaborado en la fase de grupos. Cada uno de los grandes bloques de actividades tendrá su correspondencia final en una tarea sumatoria, la cual se realizará en un entorno digital. Al objeto de trabajar la competencia digital con el alumnado, el final de cada uno de los módulos se introducirá en la generación de diferentes tareas en la que se expondrá, de forma lúdica, los principales resultados y conclusiones de la investigación. De esta forma, realizarán actividades variadas como Kahoot o diseñarán su propio cómic, todo ello con una clara intencionalidad, su puesta en valor.

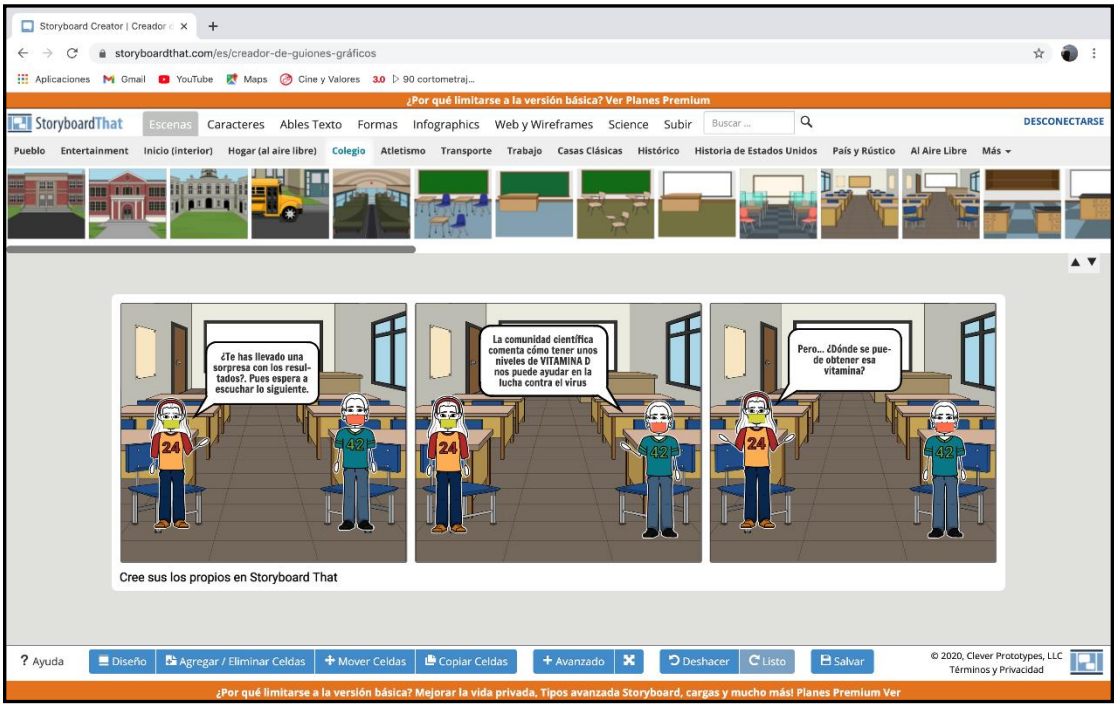


Imagen 4.23. Captura de pantalla del momento de producción del cómic final. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

- Producción final del libro digital. El resultado final de toda la producción generada fue un libro electrónico, en el que se recogen todas las producciones del alumnado en formato digital, tales como los juegos online así como los cómics y un amplio recetario gastronómico ligado a la importancia de la vitamina D como una de las principales herramientas ligadas a nuestro patrimonio próximo, que pueden ayudar en la mitigación de los efectos del virus. Dicho material se encuentra alojado en una plataforma de libros electrónicos de acceso abierto, al objeto que pueda ser visualizado y utilizado por parte de todo el alumnado y miembros de la comunidad educativa general.



Imagen 4.24. Portada del libro electrónico. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.





Imágenes 4.25. y 4.26. Imágenes aleatorias del libro electrónico. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

4.5. IMPACTO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y ENTORNO PRÓXIMO.

El análisis de la exposición de los distintos recursos generados desde el entorno digital, por parte del alumnado, fue otro elemento para tomar en cuenta. En este caso, se permitió la grabación en video de las diferentes sesiones de exposición que realizaba el alumnado de tercero de eso en los diferentes grupos y unidades que componen el centro. Tomando como eje central el libro digital, los voluntarios y alumnos expondrán las principales conclusiones obtenidas a través tanto del cómic, como de los juegos digitales que previamente diseñaron y pusieron en marcha en sesiones anteriores.

La grabación resultará de gran importancia, ya que se podrá estudiar fenómenos tan complejos e importantes para el caso que nos ocupa, tales como las corporalidades, las interacciones que se establecerán entre iguales, al tiempo que el grado de compromiso y motivación del profesorado responsable de las diferentes aulas, visibilizándose las posibles divergencias existentes entre el imaginario social dominante y el del alumnado, así como los procesos de resistencia que se presentarán entre ambos.

La elección de grupos beneficiarios de la intervención no fue casual, eligiéndose aquellos grupos y horarios en los cuales la conflictividad puede resultar mayor, tal y como evidencia las hojas de registro del aula de guardia, el cual recibe al alumnado expulsado por diferentes motivos. La grabación permitirá, poder visibilizar y documentar los cambios conductuales, de motivación, así como de interés, de una parte, del alumnado con cierta disruptividad, siendo de gran valía su análisis para nuestra investigación.

Del mismo modo, estas grabaciones triangulándolas con otros datos referenciadores, tales como las entrevistas o los grupos de discusión, nos ayudará a delimitar con mayor precisión, el grado de motivación que se logrará impulsar en el alumnado de tercero de ESO, siendo éste uno de nuestros principales objetivos.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS











CAPÍTULO 5. NUESTRO ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN. UN LUGAR COMPLEJO.

5.1. La barriada Diego Sayago, un enclave de riesgo.

5.2. El IES La Marisma en el contexto de la zona.

CAPÍTULO 5.

NUESTRO ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN. UN LUGAR COMPLEJO.

No conozco ningún arquitecto que viva en el bloque
de pisos que diseñó. Bloque de barriada, no piso
de calidad en el centro o avenidas con perspectiva,
de líneas y de futuro.
Las ciudades del mundo están llenas de viviendas
de habitación social que son un fracaso y
fraude urbanístico y social.
Nadie, o muy pocos, pidieron responsabilidades[5]

5.1. LA BARRIADA DIEGO SAYAGO, UN ENCLAVE DE RIESGO.

La barriada Diego Sayago se encuentra en la zona más occidental del Distrito V, siendo uno de los espacios más jóvenes de la ciudad de Huelva. Dicho distrito comprende las áreas Príncipe Felipe; Diego Sayago; Jardines Sierra de Huelva; Santa María del Pilar; Verdeluz; La Hispanidad y Licinio de la Fuente.

Construida en 1977, a partir del Plan Nacional de Erradicación del Chabolismo, la barriada Diego Sayago empezará albergando poblaciones seminómadas de etnia gitana principalmente, provenientes de las marismas próximas tales como el chorrito o Pilar de Balbueno, así como de otras zonas cercanas con población itinerante, subsistiendo del aprovechamiento de los recursos pesqueros, salineros así como de la compra y venta de chatarra.

[5] Varas, 2006: 25.

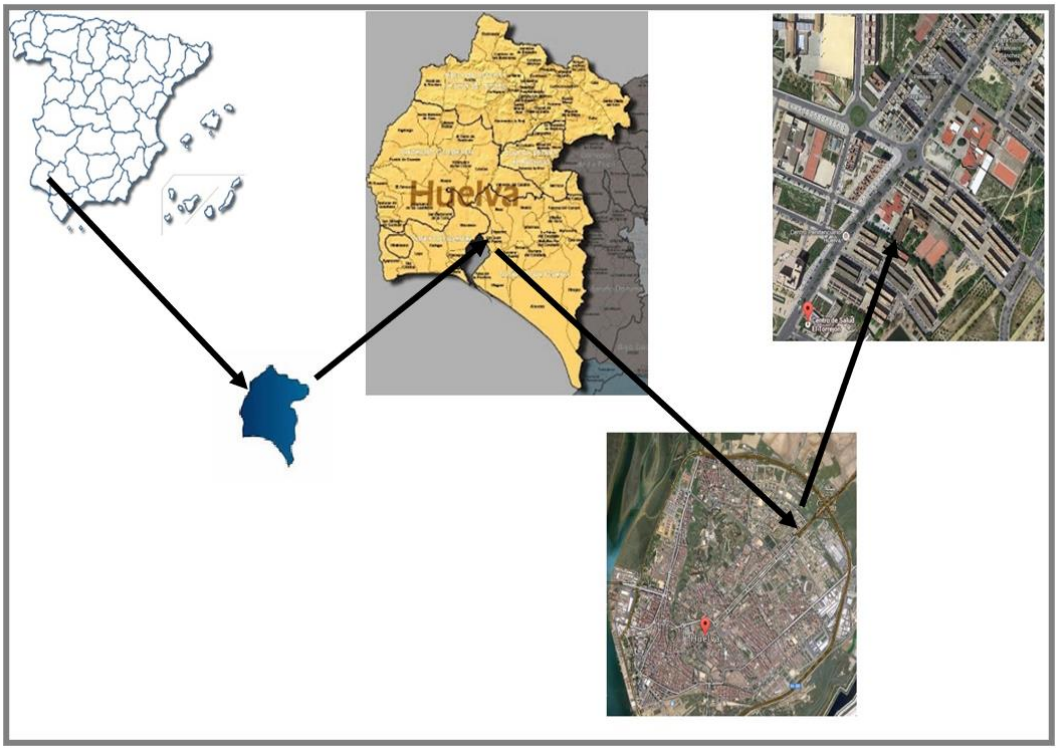


Imagen 5.1. Localización de la barriada Diego Sayago. Google Maps

La estructura de la barriada tiene dos sectores claramente delimitados. De esta forma, el sector central con 1488 viviendas, con poco más de 60 locales comerciales, está ocupado en su práctica totalidad por familias gitanas o mercheras, provenientes de los realojos de la década de los 70 y 80 del siglo pasado. Esta zona estará prácticamente aislada del resto de la ciudad de Huelva hasta finales del siglo XX, cuando la expansión urbanística, así como la creación del Complejo Hospitalario de Huelva, permitirá su inserción dentro de la ciudad. Hasta ese momento, la llegada al barrio era a través de una pequeña carretera que comunicaba la barriada de la Hispanidad con Diego Sayago.

La segunda de las zonas anteriormente aludidas se corresponde con la periferia ubicada junto al Seminario Diocesano. En este sector se encontrarán áreas urbanísticas pobladas por población media, coexistiendo con bloques inconclusos, o bien correspondientes a viviendas de protección social.



Imagen 5.2. y 5.3. Ubicación del Distrito V en el contexto de la ciudad de Huelva. Google Maps.



5.1.1. Un barrio estigmatizado.

Hablar de la barriada Diego Sayago es sinónimo de vulnerabilidad social, constituyendo lo que García y Ávila (2015) denominan “enclave de riesgo”, es decir un espacio altamente depauperado, con elevados niveles de dependencia social, escasa alfabetización y precariedad social.

Las crisis económicas de los últimos años han golpeado especialmente a la zona, degradando sus espacios y aumentando drásticamente los niveles de desempleo, entre una población escasamente cualificada con escasa inserción laboral.

Diferentes análisis de situación llevados a cabo por la Universidad de Huelva, así como por organismos especializados como la Oficina Técnica Distrito V, arrojan una situación muy preocupante en la zona. De forma resumida, los principales déficits que presentan serían:

- **Carencias de dotaciones e infraestructuras.** Como veremos más adelante, las infraestructuras y dotaciones asistenciales no son suficientes para una correcta atención de la población.
- **Elevado nivel de desempleo y empleo precario.** La venta de chatarra, de productos agrícolas de temporada, o la resultante en mercadillos serán las principales actividades subsistenciales de la comunidad.
- **Economía sumergida.** La existencia de redes de dependencia muy desarrolladas entre la población facilita la existencia de prácticas económicas al margen de la regulación de mercado. Así, compras y ventas de productos o prestaciones de servicios no son siempre realizados en el marco regulatorio oficial.
- **Problemas de adicciones**. El tráfico y consumo de drogas son bastante notorios por toda la barriada, siendo uno de los principales puntos de venta y consumo de toda la capital.

- **Escasa formación y cualificación de la población.** Con trayectorias ligadas al fracaso escolar, la mayor parte de la población adulta presenta niveles elevados de analfabetismo.
- **Exclusión social.**
- **Fracaso escolar.** El abandono prematuro de los estudios hace que un porcentaje significativo de la población no obtenga la titulación en ESO por vía ordinaria, necesitando recurrir a otras modalidades extraordinarias, tales como pruebas libres o estudios de adulto.
- **Desconexión formal con otras zonas de la ciudad.** Hasta finales del siglo XX, la barriada se encontrará físicamente aislada del resto de la ciudad, estando conectada tan sólo por una carretera que comunicará con la barriada de La Hispanidad. Actualmente, gracias a los planes de ampliación urbanística, la zona está bien conectada con el resto de la ciudad.
- **Insuficiencia en la oferta de ocio y tiempo libre**. La práctica inexistencia de espacios de ocio y/o deportivos, genera que la población deba desplazarse a otras barriadas del entorno para su disfrute.
- **Escasa presencia de agentes de seguridad.** Tan sólo una oficina municipal de atención ciudadana, con horario de 9 a 14:00 de lunes a viernes, se encuentra presente en la zona.
- **Escaso nivel de integración de las minorías**, tanto gitana como magrebí principalmente.

Esta situación de precariedad vital ha generado la implementación de diferentes políticas de intervención sobre la barriada, aunque éstas han experimentado numerosas dificultades que irán desde la falta de coordinación interdepartamental, pasando por la ralentización de los procedimientos, la falta de ayuda financiera constante, o el escaso nivel formativo de los ciudadanos de la zona.

MODELO FAMILIAR	PORCENTAJE	LOCALIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Familias acomodadas	10%	Santa María del Pilar	Ausencia de problemas económicos y sociales, teniendo garantizadas las necesidades básicas vitales. Buen acceso a todo tipo de tecnologías
Familias con hijos menores, con dificultad media	25%	Jardines de la Sierra Santa María del Pilar	Barrio con cierta deprivación social, detectándose casos de endeudamiento moderado. Buena capacidad de acceso a tecnologías de información.
Hogares con parejas pensionistas	16%	Pasaje el Greco Hispanidad Barriada Diego Sayago	Capacidades muy limitadas de los recursos disponibles en las diferentes unidades familiares. Se evidencian signos de precarización social.
Familias viudas	8%	Por todo el Distrito	Problemas de endeudamiento generalizado, siendo la solidaridad familiar uno de sus principales pilares de supervivencia.
Familias con urgencia social	21%	Barriada Diego Sayago	Gran precariedad social, necesitándose de la solidaridad familiar, especialmente con padres y abuelos, para la subsistencia. Muy baja capacidad de resiliencia.

Tabla 5.1. Barriadas que componen el Distrito V de Huelva. Elaboración propia a partir de los datos de la Oficina Técnica Distrito V

5.1.2. Niveles de equipamiento.

Desde el año 2001 la barriada se encuentra considerada como área de elevada vulnerabilidad social. En El informe del Ministerio de Fomento se exponen, a grandes rasgos, las principales características y carencias que presenta la zona, destacándose la necesidad de empleo, así como la precariedad existente tanto en los ámbitos de las viviendas particulares como los espacios comunes.

El Plan de Actuación Distrito V (2018), a partir de su oficina técnica, recoge las diferencias existentes entre esta barriada y el resto de la ciudad de Huelva, visibilizando notorias carencias. A pesar de haberse mejorado los últimos años las instalaciones y áreas de servicios, tras la construcción de un centro de salud o, más recientemente, la mejora de las instalaciones deportivas, lo cierto y evidente es la existencia de falta de dotaciones básicas. En este sentido, la vulnerabilidad social, ligada a un bajo nivel de asociacionismo, inciden en una escasa capacidad de acción de los vecinos, teniendo poca influencia real en la toma de decisiones.

La práctica inexistencia de tejido empresarial es más que evidente. Las escasas tiendas que se pueden encontrar a lo largo de la barriada se caracterizan por encontrarse en pequeños locales mal ubicados, escasamente adaptados a las nuevas condiciones del mercado, con una nula preparación tecnológica. Pequeños comercios de alimentación, tiendas de golosinas, una panadería o una farmacia son los pocos comercios que se pueden encontrar a lo largo de las calles.

En la actualidad, el aspecto general y las dotaciones han mejorado considerablemente. Teniendo en cuenta las carencias antes reseñadas y la participación de iniciativas públicas y algunas privadas, el entorno más amplio del barrio cuenta con buenos servicios sociales, bien dotados y funcionalmente bien integrados en la estructura del entorno, destaca por su dotación e implantación en la zona, el Centro Comunitario Social “Quini”, que es donde se concentran los servicios sociales que dan cobertura a esta barriada y donde se ponen en marcha otros programas de mejora de la vida ciudadana. Igualmente, cuenta el Torrejón con un centro de salud, dependiente del SAS, un hospital

público –"Juan Ramón Jiménez" incorporado a la red de servicios sanitarios del SAS, dos institutos de Enseñanza Secundaria públicos (uno en el próximo barrio de Santa Marta) dos centros concertados que también disponen de Enseñanza Secundaria (Seminario y Salesianos) dos colegios de Educación Primaria de carácter público y un tercero en zona muy próxima. También en un entorno muy cercano cabe destacar una residencia para la tercera edad, un parque de dimensiones considerables donde se suelen realizar actividades escolares y, por último, un espacio deportivo con instalaciones cubiertas y pistas varias.

Características de las viviendas.

Definida por tener graves problemas de tráfico y consumo de droga desde su fundación en 1977, la barriada Diego Sayago se caracteriza por la presencia entre sus calles y familias, de problemas cronificados tales como infravivienda, infancia en situación de riesgo por su extrema vulnerabilidad social, fracaso escolar y problemas de estructuración familiar.

La práctica totalidad de su espacio está ocupado por viviendas sociales de una considerable antigüedad (más de 50 años), presentando en su totalidad elevados niveles de deterioro, con una clara deficiencia en lo que respecta tanto a las condiciones de salubridad como de conservación. Portales sin rejas de acceso, escaleras rotas y basuras por las inmediaciones son las primeras imágenes que quedan en la retina del visitante. El interior de las viviendas tampoco ofrece un panorama mucho mejor, con grandes problemas de seguridad visibilizados en unas instalaciones eléctricas muy deficientes, así como ausencia de acristalamientos en algunas zonas.

Como consecuencia del elevado deterioro de la zona, en los últimos años, la Junta de Andalucía ha puesto en marcha un programa de rehabilitación de viviendas e instalaciones comunes, dando como resultado la mejora de algunos sectores de la zona, mediante el acondicionamiento de viviendas (cerramientos, portajes, instalaciones eléctricas y de conducción de agua), la mejora visual de fachadas y haciendo más accesible las diferentes unidades familiares a través de ascensores. No obstante, debido a los vaivenes económicos, el programa ha

experimentado diferentes pausas, presentando un notorio retraso respecto a los planes iniciales.

En lo referido a las viviendas, se puede encontrar una zonificación de estas. De esta forma, los bloques próximos al IES La Marisma son los más nuevos y, por tanto, se encuentran en unas condiciones de salubridad óptimas. Son pisos medianamente amplios, con tamaños medios de 80 metros cuadrados, con amplios espacios comunes bien cuidados, aislados del resto de la barriada. En contraste, las viviendas de la zona Este se encuentran en el área más degradada, estando algunas de las edificaciones ya rehabilitadas, aunque aún quedan otras muchas donde las condiciones de degradación y pésima salubridad son más que evidentes.

Sobre este espacio deprivado, las acciones vandálicas son constantes, produciéndose destrozos en el mobiliario público, así como en los espacios de uso común de las diferentes instalaciones.



Imagen 5.4. Distribución de barriadas vulnerables de Huelva. Ministerio de Fomento.

5.1.3. El Plan Distrito V.

Desde su creación, la barriada Diego Sayago ha tenido una clara situación de desventaja. Como hemos visto en apartados anteriores, a los problemas de viviendas, tanto por sus condiciones deficitarias, así como por el uso y mantenimiento que se les dará, se le unirá la existencia de unas barreras culturales de unas comunidades que se verán obligadas a adoptar, de la noche a la mañana, una situación completamente diferente, lo cual es motivo de continuos conflictos.

Esta situación de clara desventaja social motivará que, a finales del siglo XX, se ponga en marcha una iniciativa que, ya de por sí, funcionará de forma más informal desde los orígenes de la barriada. Será el conocido Plan Distrito V, un foro de debate/acción/participación plural donde tendrá cabida asociaciones y entidades de muy variopinta procedencia, englobando a grupos políticos, organizaciones no gubernamentales, centros educativos, asociaciones de vecinos o centros de conocimiento adscritos a la Universidad de Huelva.

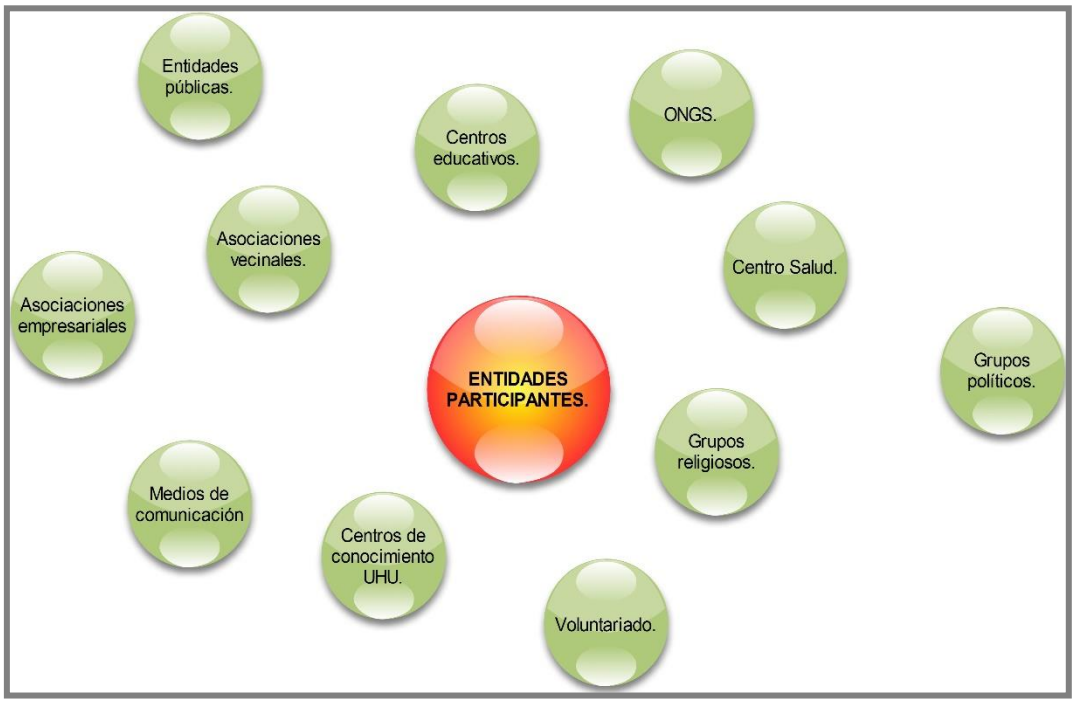


Figura 5.1. Entidades participantes en el plan Distrito V. Elaboración propia.

La existencia de un conglomerado tan grande de entidades, cada una con un perfil concreto, generará que, en sus primeros tiempos, el plan deba desarrollar una organización compleja. Así, basado en los principios de colaboración, participación ciudadana y empoderamiento de sus beneficiarios, el Plan Distrito V deberá ir moldeándose a las continuas incorporaciones de instituciones, asociaciones y voluntariado. Por esta razón, cabrían destacarse tres grandes fases en su ejecución:

- **Fase inicial.** Promovida por la Junta Municipal del Distrito V, se procederá a la implementación del diagnóstico de necesidades, problemáticas y potencialidades presentes en las distintas barriadas. Para ello contarán con la ayuda de diferentes departamentos de investigación de la Universidad de Huelva, ligados principalmente a los campos de la intervención social. Fruto de todo ello fue la puesta en marcha del Plan Distrito V, con una duración inicial de 10 años.
- **Fase de implantación.** Una vez diseñado el proyecto inicial, la complejidad de las actuaciones generará que se deba poner en marcha previamente, una estructura organizativa al objeto de poder rentabilizar las intervenciones y subvenciones existentes. Fueron los primeros tiempos de puesta en marcha del Equipo Técnico, que se ubicará en las proximidades del Centro Social Quini, contando con personal especializado en intervención comunitaria principalmente.
- **Fase de desarrollo.** Organizado a partir de dos planes quinquenales, entre los años 2008 y 2020, se deberán modificar periódicamente las estructuras organizativas tanto de las comisiones, así como de las formas de participación de las diferentes entidades participantes, al presentarse nuevas problemáticas y retos, al coincidir su implementación con momentos de crisis económicas que se dejarán sentir no sólo en el capítulo económico, sino también en el personal disponible para la puesta en marcha de los diferentes proyectos.

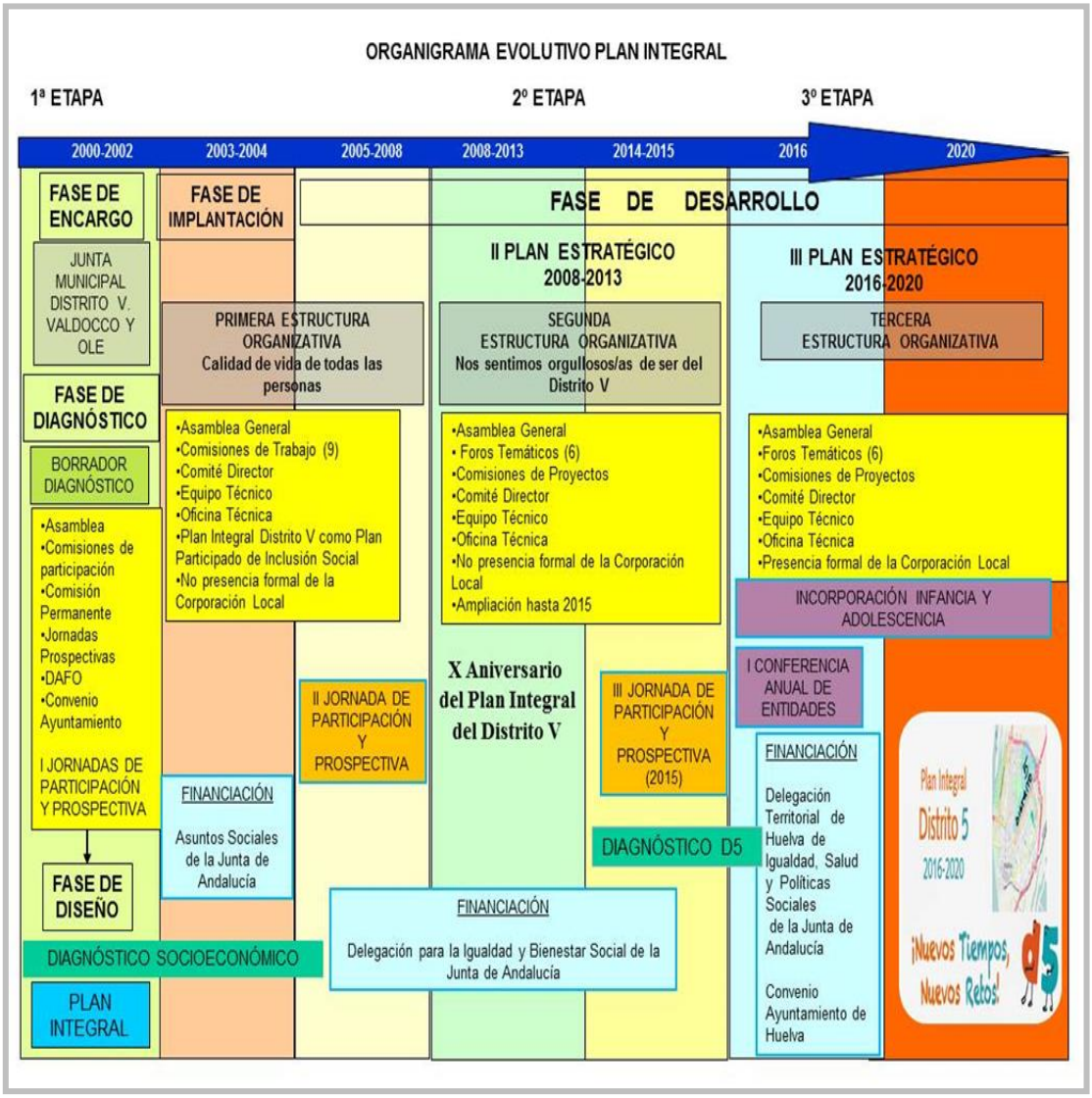


Figura 5.2. Esquema evolutivo del funcionamiento del Plan. Oficina Técnica Distrito V.

En estos momentos, el esquema organizativo del Plan Distrito V gira alrededor de la coordinación entre las diferentes comisiones de proyectos y el Comité Director, que se comporta de facto como el principal gestor de todo el proyecto, ya que servirá de conexión entre éstos y las diferentes entidades y organismos. Ello permite una fácil toma de decisiones, al encontrarse presente el Comité en todas y cada una de las comisiones de proyectos, agilizando procesos al permitir una horizontalidad en el funcionamiento de los diferentes programas. El Comité Director será igualmente, el encargado de coordinar a los diferentes foros que

componen el Plan, así como servirá como nexo de conexión con la Conferencia de Entidades. En resumidas cuentas, se encuentra presente en todas las áreas y dimensiones del Plan, facilitando la toma de decisiones y la coordinación.

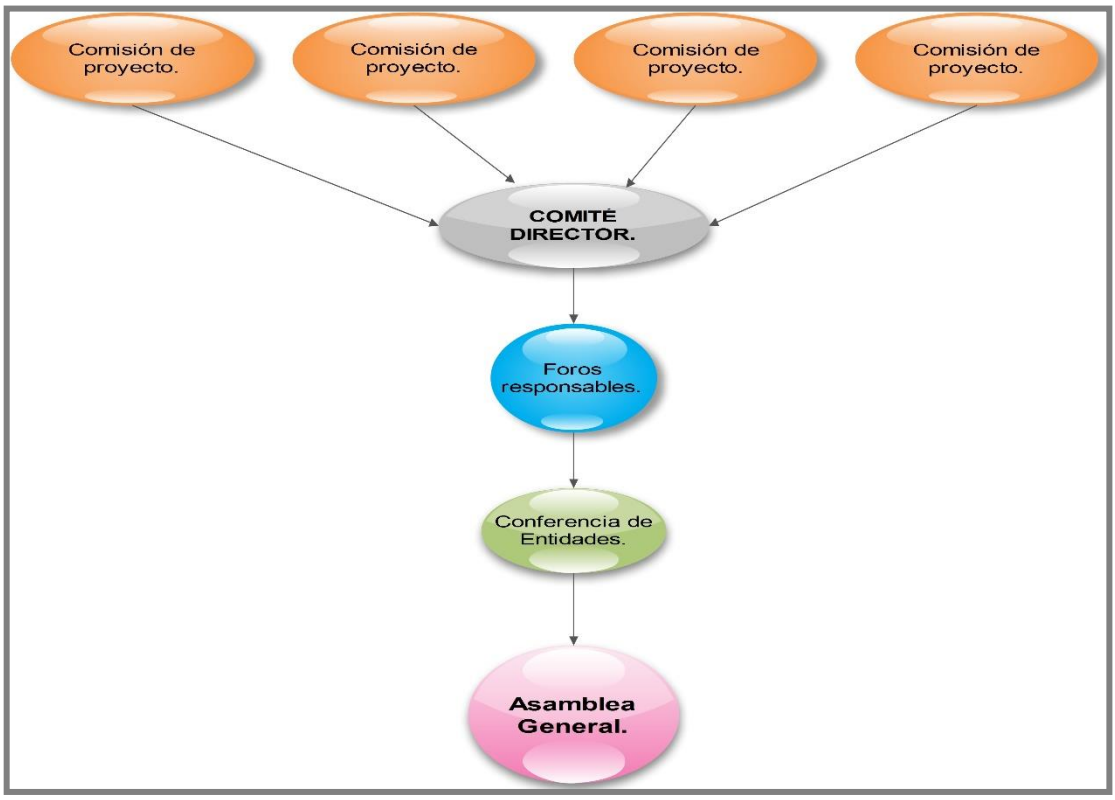


Figura 5.3. Esquema organizativo del Distrito V. Elaboración propia a partir del Plan Distrito V, 2016.

Actualmente, el Plan Distrito V se halla finalizando su segunda fase (2016-2020), encontrándose en el diseño y puesta en marcha de una nueva etapa, llena de incertidumbre, pues su capacidad de acción ha ido mermando paulatinamente, al perder subvenciones debido a las crisis económicas experimentadas especialmente a comienzos de la década, así como recientemente, a la provocada por la pandemia del COVID-19. Ello ha hecho que planes vitales como de rehabilitación de espacios, o de viviendas, hayan ido demorando una y otra vez, contando con un retraso significativo, redundado en calles con edificios a medio rehabilitar, condiciones manifiestas de insalubridad en viviendas, especialmente de las calles Geranio y Clavel, así como un considerable deterioro de espacios públicos como parques y jardines, que destacan por su ausencia.

Ello no quiere decir que no se estén implementando proyectos en la barriada Diego Sayago y, por ende, en el Distrito V concretos que, poco a poco, van cambiando la fisionomía de la barriada.

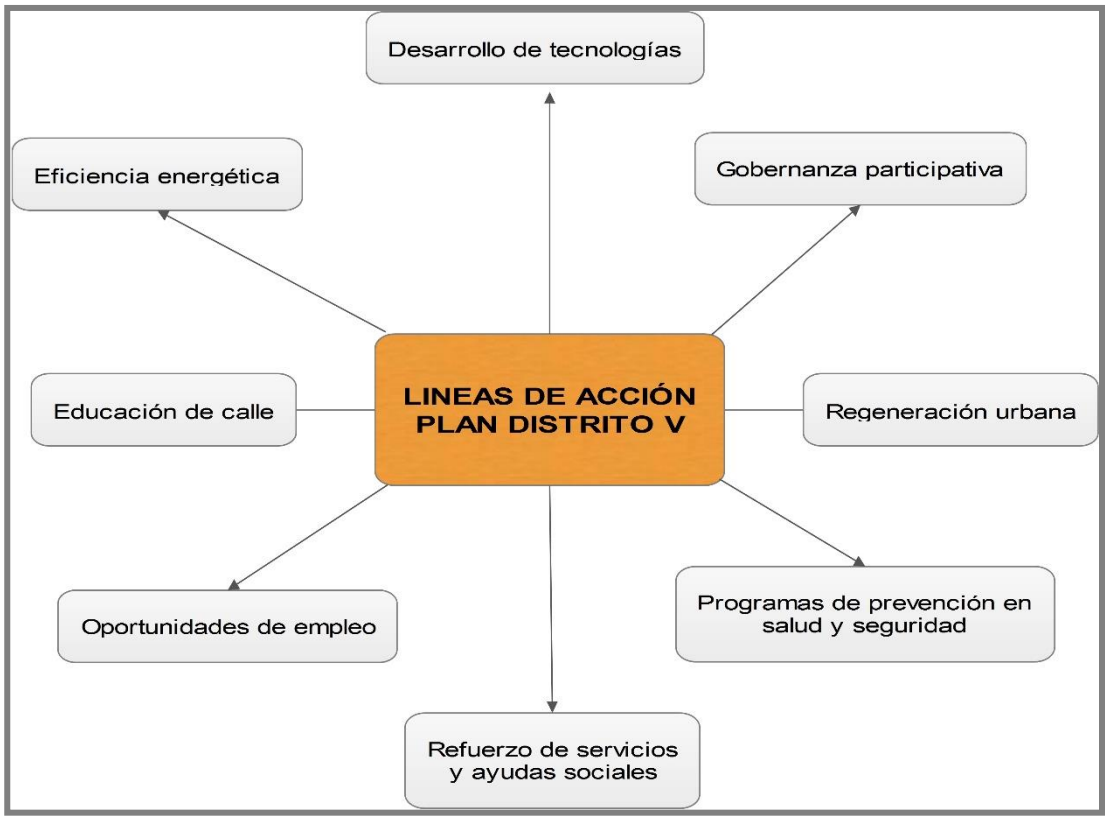


Figura 5.4 Líneas de acción del Plan Distrito V. Elaboración propia, a partir del Plan Distrito V, 2016.

5.2. EL IES LA MARISMA EN EL CONTEXTO DE LA ZONA.

El IES La Marisma se encuentra en pleno corazón del Distrito V de Huelva. En la avenida Santa Marta, servirá de puente de conexión entre la barriada Diego Sayago y la barriada de La Orden. Este carácter periférico frente a otros centros de la ciudad, generará que el alumnado recepcionado por el centro presente unas características sociales, culturales y económicas muy particulares, encontrándose la práctica totalidad en una situación de exclusión social.

Esta realidad queda reflejada en el Plan de Centro el cual está en constante revisión. Así, a la hora de reseñar las principales características definitorias del entorno, caben destacarse de dicho documento, los siguientes hitos:



Imagen 5.5. Localización del IES La Marisma.: Google Maps.

- Existencia de una escasa conexión entre las actividades de ocio y culturales que se ofertan a la población tanto infantil como juvenil, con las expectativas gustos y el imaginario social dominante en la barriada.
- Canalización de toda la oferta cultural alrededor del centro social Quini, que sirve, al mismo tiempo, como dinamizador y organizador de toda la barriada. En dicho centro se localizarán no simplemente las asociaciones y entidades de apoyo, sino también servirá como corazón administrativo de toda la barriada, encontrándose allí entidades tan importantes como los Servicios Sociales Comunitarios o, en la zona anexa, la Fundación Valdocco.
- Escasa presencia de áreas verdes y recreativas, que no se emplean con las finalidades originalmente pensadas, encontrándose en un estado deficitario de conservación.
- Elevada concentración de viviendas sociales, las cuales tienen una media de unos 70 m², en las que conviven un elevado número de miembros de una misma unidad doméstica, siendo muchos de ellos de generaciones diferentes, generando con ello situaciones de hacinamiento y malas condiciones de vida.
- Amplia oferta de actividades para la población anciana en las instalaciones del centro sociocultural, contrastando con la de población joven y adulta la cual es prácticamente inexistente.
- Escaso nivel de alfabetización entre la población adulta, repercutiendo en un desempleo cronificado que afecta prácticamente a todas las unidades domésticas.
- Presencia notoria de actividades tales como la venta de productos robados, tráfico de drogas y, en algunas zonas, venta de armas.
- Escasa presencia de cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado en la barriada, localizándose tan sólo una Oficina de Atención a la Ciudadanía de la Policía Local de Huelva, en horario de 9 a 14 los días laborales.

- Localización de determinadas áreas (plazoletas y bloques de pisos), en las que hay una manifiesta presencia de situaciones de conflicto y violencia.
- Tejido empresarial exiguo compuesto por pequeños comercios escasamente adaptados a nuevas tecnologías, así como por venta ambulante tanto por la zona como por el resto de la ciudad de Huelva.
- Elevada precariedad social, dependiendo la mayor parte de la población de rentas sociales, así como de intervención de las autoridades, siendo la solidaridad familiar uno de sus principales pilares vitales.
- Niveles de instrucción de las familias muy bajos, presentando elevados niveles de analfabetismo generales, al no haber terminado los estudios primarios en la mayoría de las ocasiones.
- Abandono prematuro de los estudios ante la falta de expectativa del alumnado y las familias, quienes sólo desean una pronta incorporación al mercado laboral, siendo una de las principales causas del absentismo escolar.
- Tasas de matriculación del alumnado en niveles post obligatorios muy bajos, siendo escasamente significativo el número de alumnos que logran continuar con estudios superiores.
- Escasas expectativas familiares sobre las bondades del sistema educativo en su contexto cotidiano de vida.
- Abandono temprano de alumnado femenino, al proyectarse sobre estas un imaginario social en el que las expectativas de futuro se centran básicamente en la reproducción de unas condiciones de vida, donde el mantenimiento de la casa y la familia son el eje central.

Las instalaciones del centro se encuentran repartidas alrededor de ocho pasillos conectados en forma de H, en los que el estado de conservación varía, ya que ha experimentado pequeñas mejoras a lo largo de sus 29 años de existencia. En la planta baja se encontrarán la mayor parte de talleres y laboratorios, tales como Tecnología, Laboratorio de Física y Química, Laboratorio de Biología y Geología, Laboratorio de Idioma, siete talleres de Informática, cuatro talleres de Administrativo, aula Gimnasio, Biblioteca, 19 Aulas Ordinarias, 10 Seminarios, 3 Aulas TIC, Salón de Actos, amplias zonas deportivas, invernadero, Departamentos, Sala de Profesores, Conserjería y Zona Administrativa, así como el Taller de Cocina.

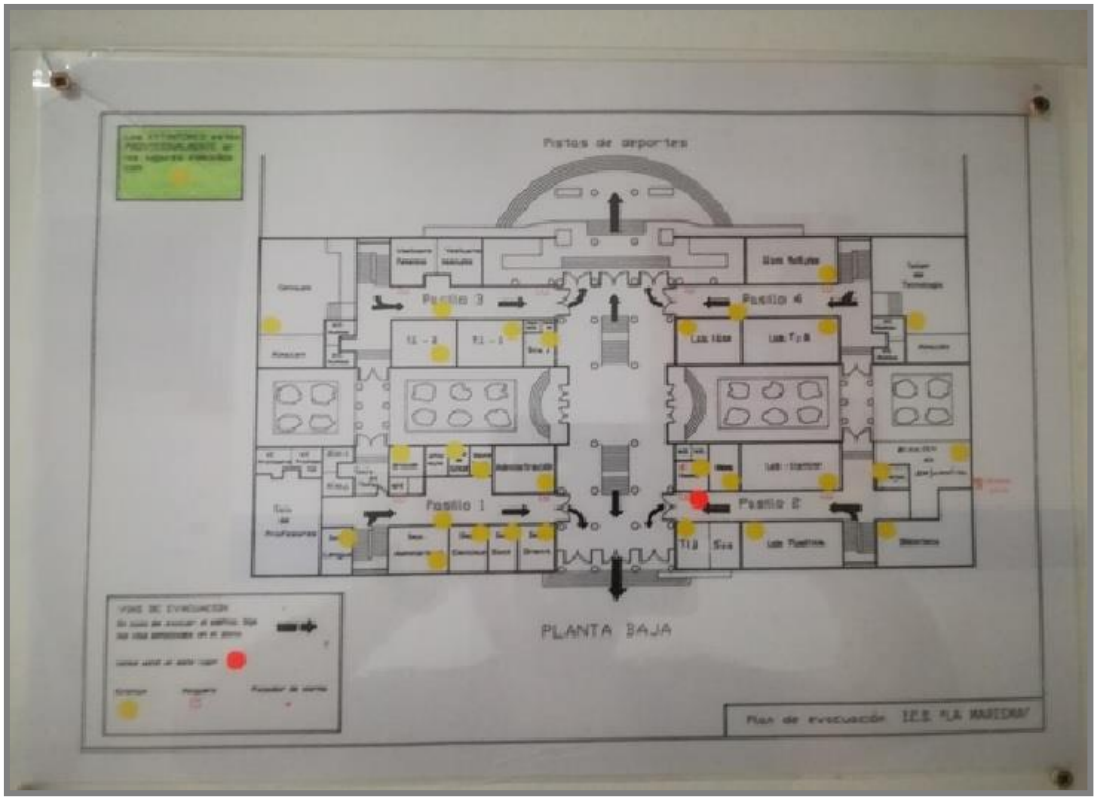


Imagen 5.6. Distribución de la planta baja del centro. Plan de Autoprotección del IES La Marisma.

La planta alta suele estar destinada, principalmente, al aulario, quedando el pasillo 8 en exclusividad para el que cursa ESO, así como el 4 para alumnado de FPB y Bachillerato. El alumnado se distribuye en 4 grupos de Educación Secundaria Obligatoria (una línea por cada curso con una ratio aproximada de unos 20 alumnos) , 2 grupos de Bachillerato (dos medios grupos de 1º y 2º los

cuales albergan las modalidades de Ciencias y Ciencias Sociales), 8 grupos de Ciclo Formativo de Grado Medio, 10 grupos de Ciclo Formativo de grado superior, 2 grupos de FPB, 2 grupos del PFPBnee y 1 grupo de Educación Especial Específico/PTVAL, así como un curso de preparación para el acceso a ciclos de Grado Medio.

Un centro tan complejo necesitará, igualmente, de una compleja organización departamental. En este sentido, todo se encuentra coordinado por medio de áreas las cuales engloban varios departamentos didácticos.

ÁREA	DEPARTAMENTOS.	NIVELES DE IMPARTICIÓN
SOCIO-LINGÜÍSTICA	Lengua Castellana y Literatura, Francés, Inglés, Ciencias Sociales y Filosofía.	ESO/BACHILLERATO/ FPB/ CAGM
CIENTÍFICO TECNOLÓGICA	Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología.	ESO/BACHILLERATO/ FPB/ CAGM
ARTÍSTICA	Educación Plástica, Educación Musical y Educación Física.	ESO/BACH
CICLOS FORMATIVOS	Informática Administración. Jardinería	BACH/CFGM/CFGS

Tabla 5.2. Organización departamental del centro. Elaboración propia a partir del Plan de Centro del IES La Marisma

Junto a estos departamentos didácticos, coexistirán otros de no menor importancia, al servir como punto de unión entre la multitud de planes y proyectos que operan en el centro. De entre ellos, cabría destacarse el Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa, el cual rotará de manera periódica su coordinación por las diferentes áreas, al objeto de ir nutriendo de contenidos y mejorar el Plan de Formación del Profesorado, que se elaborará

anualmente a partir del análisis de diagnóstico de necesidades detectadas en el centro. Entre sus principales funciones destacará el análisis de las prácticas educativas puestas en juego, así como su grado de eficiencias sobre el centro educativos, familias, profesorado y alumnado que participa en ellas.

En paralelo, el personal no docente del centro se compondrá de ordenanzas para turnos de mañana y tarde, administrativas, una monitora adscrita al aula de Educación especial, así como servicio de limpieza. Al mismo tiempo, la asociación de padres y madres “Los Viveros de la Marisma”, así como otras asociaciones presentes en la barriada, serán pilares fundamentales en el centro. Programas como Jabato 15, en cooperación con la asociación Valdocco, Unión Romaní, Secretariado Gitano serán instituciones con amplia presencia en el centro, interviniendo no sólo en momentos puntuales, sino que incardinarán sus actuaciones en la dinámica diaria del centro.

5.2.1. Análisis educativo y convivencial.

El centro educativo se encuentra adscrito a la categoría de **Centro de Difícil Desempeño**, a través de la Ley de Solidaridad en la Educación del 18 de noviembre de 1999. El encontrarse dentro de una zona geográfica con deprivación socioeconómica influirá en tal decisión, siendo uno de los pocos centros de difícil desempeño de Andalucía Occidental, el único de la provincia de Huelva.

Ello hace que el perfil de alumnado y familias presente unas características de base muy complejas, caracterizándose por un bajo nivel de formación cultural, una falta notoria de habilidades sociales, así como de condiciones mínimas de vida. En este sentido la Agencia Andaluza Para la Evaluación de la Educación remarca este difícil punto de partida, ya que serán indicadores que explicarán aspectos tan importantes como el absentismo en sus diferentes variantes, así como el clima de convivencia escolar, con presencia de violencia y tensiones en todos los subsistemas.

Un análisis de los resultados académicos de los últimos años nos hace ver la complejidad del problema. Así, la totalidad de casos de absentismo se corresponden con historias escolares complejas, dónde el historial de repetición es frecuente, al tiempo que incorporaciones tardías al sistema educativo y problemas de desestructuración familiar.

El alumnado que se escolariza en centro proviene básicamente de los centros públicos infantil y primaria Andalucía y Onuba. Ambos centros se encuentran en el corazón de la barriada Diego Sayago, albergando a una población de entre 80 Y 100 alumnos. La población de estudiantes es de etnia gitana en su mayoría, teniendo una representatividad entre un 10 y un 15% la población de origen extranjera, principalmente marroquí y del centro de África. El CEIP Onuba debido al escaso número de alumnado, agrupará al mismo por ciclos, formando grupos de unos 15 alumnos. Por su parte el otro centro, el CEIP Andalucía, logrará que el número de escolarizados permita una agrupación por cursos, habiendo una sola línea de unos 13 a 15 alumnos. Ello permite que el contacto entre escuela

y familia sea más estrecho, contando para ello con servicios de comedores escolares, así como otras actividades de dinamización en la barriada. Igualmente, serán flexibles a la hora de la entrada y salida del alumnado, en un intento de no convertir la norma en justificación para el absentismo escolar. Para el caso del CEIP Andalucía, la gran cantidad de espacio disponible ha permitido que la asociación unión Romaní se aloje en las mismas instalaciones, permitiendo un contacto directo sobre alumnado y familias.

Este alumnado de base será el que curse mayoritariamente estudio en el IES La Marisma, nutriéndose igualmente de otros centros próximos como el CEIP V Centenario, también del distrito V de Huelva.

El alumnado que cursa ESO, muy diferente del que estudia bachillerato o ciclo formativo, presentará unas características muy específicas y diferenciadoras del resto de la población, de ahí la particularidad del centro. De esta forma, el desfase curricular general será muy significativo, presentando desfases de varios cursos académicos. Ello redundará en problemas generalizados de lectoescritura y de comprensión lectora, así como un déficit bastante notorio en operaciones matemáticas. Este desfase, que se produce debido a su incorporación tardía al sistema educativo, seguirá acrecentando a medida que vayan avanzando los cursos, siendo uno de los principales factores explicativos del abandono prematuro de los estudios. Por esta razón, el Plan de Compensación Educativa se hará imprescindible para este caso ya que es la única forma de poder mitigar la brecha existente.

Del mismo modo, la existencia de trayectorias escolares muy diferenciadas, especialmente entre población de etnia gitana, supone un serio déficit académico. Muchos alumnos han desarrollado su etapa primaria en varios centros educativos tanto de la provincia, así como de otras comunidades. Entre centro y centro, el absentismo será la principal seña dominante, haciendo que la brecha se vaya acrecentando al cabo del tiempo.

Un aspecto común entre todo el alumnado será la existencia de unas condiciones de vida muy desfavorecedoras. De esta forma, muchos episodios de violencia

escolar no harán sino esconder diferentes situaciones familiares en los cuales la desestructuración, así como la falta de límites y normas de convivencia entre sus miembros, genera un ambiente escasamente positivo para el desarrollo y la normalización académica. La práctica totalidad del alumnado pertenece a colectivos con condiciones sociales muy desfavorecidas, dependientes de la solidaridad familiar, así como de los servicios sociales comunitarios, siendo las necesidades académicas secundarias en su escala de prioridad. Ello se traduce en la falta de materiales generalizada, siendo el centro educativo, la mayoría de las ocasiones, el encargado del abastecimiento de las necesidades materiales. También influirá en las diferentes actividades complementarias y extraescolares, habiendo una participación muy limitada de las familias, Al no disponer de recursos en algunas ocasiones o de no querer participar y esperar la labor asistencial del centro en la mayor parte de las veces.

Todo ello hace que la discontinuidad entre familias y escuela sea muy grande. La colaboración entre ambas partes será escasa, reflejándose en momentos como las reuniones de padres con las tutorías, en las que tan sólo son correspondidas por un porcentaje no superior al 20% de la familia. Ello provocará un paulatino alejamiento entre la institución escolar y las familias, despertando continuos procesos de resistencia por parte de estas últimas, teniendo un reflejo directo no sólo en el rendimiento académico del alumnado, sino también a la hora de la articulación de medidas para evitar el conflicto y los episodios de violencia educativa.

Por último, hay que destacar los problemas generalizados de conducta, debido a la ausencia de estrategias de control emocional por parte tanto del alumnado como de las familias. El escaso desarrollo de las habilidades sociales, Así como la asistencia de unos umbrales de frustración muy bajos, todo ello unido a la cultura de la inmediatez y de la falta de esfuerzo, serán caldo de cultivo para la existencia de continuos conflictos dentro y fuera del aula. A ello habrá que sumarle la existencia de imaginarios sociales muy diferenciados entre la institución escolar, el alumnado y familias, con niveles de perspectiva hasta antagónicos, redundando todo ello en las diferentes trayectorias escolares del alumnado.

Frente a este tipo de alumnado, el perfil del que cursa bachillerato o estudios de ciclos formativos es muy diferente. Así, formados en centros próximos como La Hispanidad, Salesianos o Diocesano, suelen presentar entornos sociales más estables, no presentando disruptividad, habiendo una mayor participación familiar. No obstante, el porcentaje de población de la barriada que se encuentra matriculado en estos niveles no llegará al 2%, lo cual es signo de las barreras educativas que, hoy por hoy, aún sigue presentando la barriada respecto del entorno próximo.

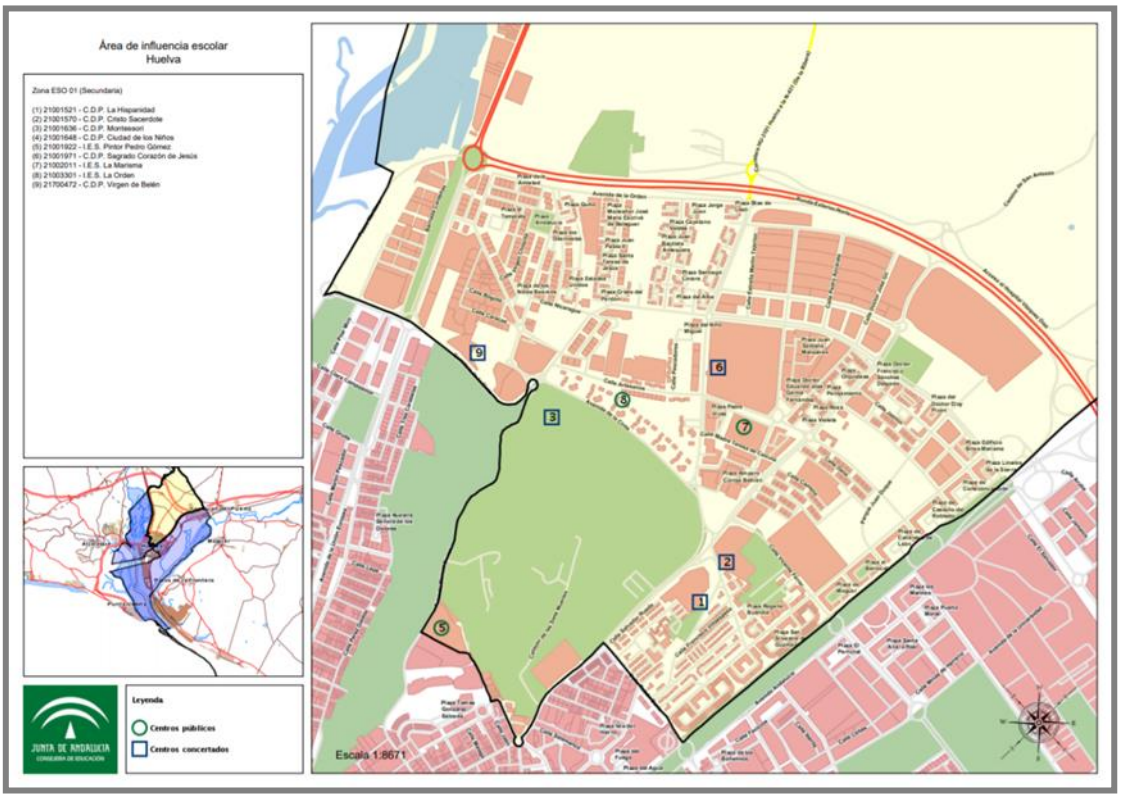


Imagen 5.7. Zonas adscritas al IES La Marisma. Consejería de Educación

5.2.2. Fortalezas y debilidades.

Las peculiaridades que presenta el IES La Marisma generarán que, casi de forma constante, equipo directivo, instituciones que participan en los proyectos, así como el resto de los agentes educativos, estén analizando las actuaciones llevadas a cabo, en un intento de mejora continua de las prácticas docentes. Entre otras, caben destacarse el análisis del centro realizado a lo largo del curso 2015-2016 por parte del equipo directivo, sobre las fortalezas y debilidades que presenta el centro.

También conocido como método DAFO, arrojará a la luz cuatro grandes tipos de indicadores sobre los cuales articular las prácticas docentes, así como implementar medidas de mejora. De un análisis resumido del estudio cabrían destacarse las siguientes aportaciones:

DEBILIDADES	AMENAZAS.
• Elevada dilación en el tiempo a la hora de ejecutar cualquier intervención. • Espacios y talleres con acusado envejecimiento. • Falta de recursos para la modernización de las instalaciones • Problemas y roces por la ausencia de un marco normativo con miembros del PAS • Recursos tecnológicos en un precario estado de mantenimiento, estando obsoletos.	• Cambios Legislativos continuos los cuales impiden poder consolidar un proyecto de intervención. • Acusada brecha digital de familias y alumnado • Diferente percepción de las finalidades educativas de los agentes del centro. • Precariedad generalizada entre las familias de la barriada. • Niveles culturales muy diferenciados entre sí entre las familias de ESO y resto de niveles.

• Escasa motivación generalizada del alumnado en todos sus niveles. • Acusadas discontinuidades entre familias y escuela. • Elevado nivel de absentismo y abandono prematuro de estudios en Secundaria. • Resultados académicos por debajo de la media de la ciudad. • Alta concentración de alumnado de etnia gitana en ESO.	• Escasa participación familiar en las actividades del centro. • Disminución de recursos para la implementación de proyectos por los recortes educativos. • Existencia de centros concertados en la zona educativa con gran cantidad de recursos. • Diversidad de alumnado en función de las etapas, dificultando medidas organizativas y de normas comunes.
FORTALEZAS	**OPORTUNIDADES**
• Proyecto Educativo Consolidado desde el curso 2006-07 • Presencia de numerosos programas, planes y proyectos, los cuales dotan de dinamismo al centro. • Existencia de un número considerable de profesorado en comparación con otros centros de la ciudad. • Una ratio de alumnado relativamente baja en ESO, debido a su perfil disruptivo.	• Facilidades de acceso a los diferentes recursos del centro al alumnado y familias. • Coordinación permanente entre los centros que operan en la zona, tanto públicos como privados. • Apertura constante al entorno social próximo. • Buenas relaciones con Asociaciones y Entidades participativas de la zona.

Departamento de Orientación muy comprometido con la Atención a la diversidad, colaborando con la comunidad educativa en general a lo largo de todo el año.	• Capacidad de adaptación a los diferentes perfiles y características psicosociales del alumnado.

Tabla 5.3. Fortalezas y debilidades del centro. Plan de Centro del : IES La Marisma.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

6.1.Rasgos definitorios de la propuesta didáctica.

6.2.Análisis de las encuestas.

6.3.Análisis de las grabaciones.

6.4.Hojas de registro y diario de aula.

6.5.Materiales y evidencias producidas por el alumnado.

6.6.Exposiciones e intervenciones finales.







CAPÍTULO 6.
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

La paciencia no es la
Capacidad de esperar, sino la
Habilidad de mantener una
Buena actitud mientras
Esperas.

6.1. RASGOS DEFINITORIOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Bajo el título “OBSERVATORIO COVID: NUESTRO PATRIMONIO NOS SALVAGUARDA”, se muestra una unidad didáctica programada, detallada en sus extremos y, especialmente, original. Con asiduidad se encuentran proyectos en los que se habla del patrimonio, en sus múltiples dimensiones y visiones, pero no se conoce una unidad en la que se establezca la relación entre salud-patrimonio-desarrollo del sujeto a través de la reflexividad. Respecto a su estructura, se articula en 4 bloques de contenidos, así como otras sesiones de actividades previas, conclusiones y dinámicas de difusión de los resultados obtenidos.

Su génesis resulta de la combinación de articular las directrices educativas de la Consejería de Educación, con los centros de interés del alumnado, contando con todo un recorrido histórico, ya que se insertan dentro del programa “Educando desde los Sabores”, proyecto pionero que articula desde el currículo de Geografía e Historia en los diferentes niveles educativos del centro, referentes

propios del patrimonio gastronómico y otros elementos ligados con el patrimonio inmaterial de diferentes culturas, como se ha podido observar en el capítulo 3.

Para su desarrollo se ha contado con el nivel conceptual inicial del alumnado, al tiempo que sus centros de intereses y las necesidades detectadas en su entorno próximo. El carácter de aprendizaje servicio con el que se ha dotado a toda la intervención responde a la propia filosofía del centro, articulado a partir de una interconexión constante de los currículos con las necesidades detectadas en la barriada, de ahí que la unidad no haya tenido problemas ni en su planteamiento, ni en su desarrollo, ya que forma parte del día a día dentro y fuera del aula.

Con un carácter puramente investigativo, abogamos por un modelo de aprendizaje basado en el paradigma de la complejidad, a través de la creación de bucles educativos en las diferentes sesiones de trabajo, haciendo que el ritmo sea algo más lento, de ahí también la enorme importancia que le dotaremos a la motivación y la creatividad del alumnado.

Todos los contenidos siguen una secuencia lógica. Se comenzará delimitando los objetos del problema de investigación para seguir, a lo largo de las sesiones, interviniendo en la importancia que tiene el patrimonio en la mejora de las capacidades del sujeto, así como las virtudes en la prevención de la actual situación sindémica. Los procedimientos y actitudes se articulan paralelamente a medida que se despliegue la unidad, estando la evaluación igualmente, integrada en éstas, siguiendo en todo el momento el proceso. Para ello, nos valdremos de rúbricas de evaluación específicas que orientan al mismo tiempo, el proceso de desarrollo de la unidad. Dichas rúbricas se han empleado para el seguimiento de las actividades grupales, así como individuales, ayudando a generar un marco de aspectos mínimos de evaluación.

PROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVALUACIÓN
<u>Actividad de presentación</u> -¿Qué vamos a investigar en las próximas semanas? -¿Qué modelo didáctico se va a poner en marcha?	-Conocer las ideas previas y mapas mentales del alumnado referido al problema. -Conocer los centros de interés y dificultades del aprendizaje del alumnado. -Presentar las ideas principales sobre las cuales girará la investigación, así como la metodología de trabajo.	**CONCEPTUALES** -Conceptualización de la COVID. -Factores y distribución mundial. -Repercusiones físicas y emocionales en el entorno. -Concepto de patrimonio. -Tipos de patrimonio. -Características en el entorno. -Importancia de la alimentación en la COVID 19. **PROCEDIMENTALES** -Encuestas en el entorno. -Análisis y procesamiento de información. -Recogida de información de fuentes primarias y secundarias. -Diseñar materiales para su puesta en valor.	Todos los bloques se trabajarán a partir de una integración competencial, por lo que, en todas tendrán cabida cada una de las mismas. Estas serían: -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas	**GENERAL.** -Procesual y formativa. -Básicamente se valorara: 1. La motivación y el espíritu de equipo. 2.Evidencias que muestren los logros alcanzados.. 3. Capacidad crítica y creativa del alumnado. 4. Utilidad en el seno de la comunidad. **ESPECÍFICA.** Mediante rúbricas específicas que recogerán tanto aspectos conceptuales, así como de expresión,
<u>Bloque I</u> -¿Una "epidemia" globalizada? -¿Ha afectado a todos por igual? -¿Qué efectos ha provocado? -¿Hemos tenidos todos las mismas oportunidades?	-Identificar las diferentes formas en las que se ha presentado a situación desde los medios de información. -Delimita los campos conceptuales de "pandemia-epidemia y sindemia". -Analizar críticamente, la distribución de la situación en diferentes lugares del planeta. -Manejar fuentes estadísticas y documentales de diversas procedencias. -Implicar al alumno en una visión crítica del problema, así como su rol ciudadano.			
<u>Bloque II</u> -¿Cómo es nuestro barrio?. -¿Qué características particulares tiene? -¿Cómo hemos vivido la pandemia? -¿Cómo ha vivido nuestro entorno esta situación? -¿Me afectó tanto parón?	-Investigar sobre características representativas de la barriada Diego Sayago a partir de fuentes estadísticas. -Delimitar el entorno próximo al alumnado como campo de investigación. -Identificar las repercusiones que ha tenido, a nivel económico, social y emocional, en personas de nuestro entorno la COVID19. -Investigar sobre los efectos inmediatos que está teniendo la actual situación sobre el sujeto complejo.			
<u>Bloque III</u> -¿También tenemos patrimonio?. -¿Cómo en nuestro patrimonio ambiental?	-Investigar sobre el concepto de patrimon+io y su aplicabilidad en la barriada. -Reconocer diferentes expresiones y elementos patrimoniales que se pueden localizar.			

-¿Pueden ayudarnos nuestras costumbres? -¿La comida es patrimonio?	-Investigar sobre elementos naturales y sociales que conforman el patrimonio de la barriada. -Vincular la importancia del conocimiento del patrimonio con la recreación de identidades por parte de los sujetos. -Delimitar la importancia que tiene la gastronomía como vínculo patrimonial.	-Difundir los resultados obtenidos. **ACTITUDINALES.** -Apreciar y respetar la alteridad. -Desarrollar la reflexividad como forma de acercamiento social. -Valorar la importancia de defender y potenciar rasgos identitarios propios. -Fomentar la escucha activa, el trabajo en equipo y el respeto mutuo.	-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales	autonomía en el trabajo, respeto y trabajo en equipo, así como de presentación de los resultados (ver tablas adjuntas)
Bloque IV -El patrimonio de mi barriada, ¿es conocido y se ha puesto en valor? -Propiedades nutricionales de nuestra gastronomía cercana para la mejora del sistema inmunitario.	-Diseñar una propuesta de difusión e intervención sobre el patrimonio próximo vinculándolo a la actual situación pandémica. -Reconocer la importancia que tiene la gastronomía mediterránea en la mejora del sistema inmunitario. -Desarrollar hábitos de vida saludables al objeto de mejorar las condiciones de salud del alumnado.			
Actividad de conclusión -¿Qué hemos aprendido?. -¿Cómo es la escuela que quiero?- -¿Cuál es mi papel como sujeto activo de esta sociedad?	-Conocer las ideas y reflexiones finales del alumnado. -Delimitar el alcance de la intervención que se llevará a cabo. -Reconocer la importancia del alumnado como sujeto activo y con capacidad de agencia, en la generación de una nueva ciudadanía.			
Actividades de difusión -¿Cómo podemos aportar valor social a lo que hemos aprendido? -¿Funciona nuestro producto final para la difusión de nuestras ideas?	-Difundir las ideas y reflexiones finales del alumnado. -Delimitar el alcance de la intervención llevada a cabo. -Reconocer la importancia del alumnado como sujeto activo y con capacidad de agencia, en la generación de una nueva ciudadanía.			

Tabla 6.1. Desarrollo de la unidad didáctica. Elaboración propia.

RÚBRICA GENERAL ESTÁNDARES COMUNES

	NO ALCANZADO (0,1)	EN PROCESO (0,2)	ALCANZADO (0,3)	SATISFACTORIO (0,4)	EXCELENTE (0,5)
Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Nunca emite, escucha y respeta las opiniones ajenas.	Rara vez emite, escucha y respeta las opiniones de compeñr@s y profesorado.	Suele escuchar, emitir y respetar las opiniones ajenas aunque a veces no sea así.	Suele emitir, escuchar y respetar las opiniones de compañer@s y profesorado con frecuencia.	Emite, escucha y respeta siempre las opiniones de compañer@s y profesorado
Respeta a compañeros y profesorado.	No respeta ni al compañer@s ni al profesorado, teniendo partes graves de conducta en la asignatura.	Rara vez respeta a compañer@s y profesorado, impidiendo el normal desarrollo de las clases por su conducta.	Suele respetar a compañer@s y profesorado, aunque a veces presente algún pequeño problema de conducta.	Respeta a compañer@s y profesorado, siendo los problemas de conducta algo anecdótico y muy puntual.	Respeta siempre a compañe@s y profesores, manteniendo una buena conducta.
Acude regularmente a clases y es puntual.	Rara vez acude a clases (menos de un 40 % de las sesiones).	Acude con mucha irregularidad a clases (entre un 40-60 % de las sesiones) y los retrasos son muy frecuentes.	Acude a clases (entre un 60-70 % de las clases), aunque presenta retrasos de un tercio de las sesiones.	Acude con asiduidad a clases (entre un 70-80% de las clases) y rara vez se retrasa.	Acude con regularidad (más del 80€ de las sesiones) y siempre es puntual.
Conserva y mantiene su material escolar.	Tiene los materiales escolares mal conservados.	Tiene el material escolar conservado deficitariamente.	Tiene el material de centro y de la asignatura en buen estado.	Tiene el material de centro y de la asignatura bien conservado.	Tiene el material de centro y de la asignatura en perfecto estado.
Participa e interviene positivamente en clases	Nunca participa ni interviene positivamente en las sesiones	Rara vez participa positiivamente en las sesiones.	Suele participar esporádicamente de forma positiva en las sesiones.	Suele participar con frecuencia positivamente en las sesiones.	Participa e interviene postiivamente en todas las sesiones.

RÚBRICA GENERAL ESTÁNDARES ESPECÍFICOS ASIGNATURA.

	NO ALCANZADO (0,1)	**EN PROCESO (0,2)**	**ALCANZADO (0,3)**	**SATISFACTORIO (0,4)**	**EXCELENTE (0,5)**
Posee un vocabulario básico usado en la unidad.	No tiene el vocabulario precisado en la unidad.	Presenta un vocabulario de la unidad muy pobre (25-50% del requerido en la unidad)	Presenta en un 50% el vocabulario contenido en la unidad.	Presenta un vocabulario básico (50-75% del requerido en la unidad).	Tiene el vocabulario que se precisa en la unidad
Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos y mapas.	No es capaz de interpretar textos, gráficos y planos, ni con ayuda del profesorado.	Rara vez interpreta textos, gráficos y planos de forma autónoma, precisando mucha ayuda.	Interpreta textos sencillos, gráficos, planos y mapas, aunque necesite algo de ayuda	Interpreta textos, gráficos, planos y mapas, aunque necesite ayuda puntual en determinadas ocasiones.	Interpreta mapas, textos, planos y gráficos con total autonomía y rendimiento.
Comprende mensajes orales y escritos.	No comprende los mensajes orales y escritos.	Rara vez comprende los mensajes orales y escritos.	Comprende mensajes orales y escritos de forma usual.	Comprende los mensajes orales y escritos de forma frecuente.	Comprende los mensajes orales y escritos.
Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas.	Nunca utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas.	Rara vez utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas.	Utiliza ocasionalmente estrategias ordenadas en la resolución de problemas.	Utiliza frecuentemente estrategias ordenadas en la resolución de problemas.	Utiliza siempre estrategias ordenadas en la resolución de problemas.
Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad.	Nunca emplea TTI para la comprensión de la unidad y no presenta autonomía.	Rara vez emplea las TTI cuando se requieren y presenta muchos problemas de autonomía.	Emplea ocasionalmente las TTI cuando se requieren, aunque presenta problemas de autonomía.	Emplea frecuentemente las TTI aunque, en ocasiones, presenta problemas de autonomía.	Emplea con frecuencia, y de manera autónoma, las TTI básicas propuestas para el desarrollo de la unidad.

RÚBRICA GENERAL PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS.

	NO ALCANZADO (0,1)	**EN PROCESO (0,2)**	**ALCANZADO (0,3)**	**SATISFACTORIO (0,4)**	**EXCELENTE (0,5)**
Entrega del trabajo (plazo)	La investigación se entrega con 6 días de retraso o más.	La investigación se entrega con 4-5 días de retraso.	La investigación se entrega con 2-3 días de retraso.	La investigación se entrega con 1 día de retraso.	La investigación se realiza en el plazo acordado entre las partes.
Contenido desarrollado.	El tema fue cubierto inadecuadamente, con un contenido pobre y muy parco.	El tema fue tratado parcialmente, aunque la idea central prácticamente no se ha tratado	El tema fue cubierto parcialmente , la idea central desarrollada inadecuadamente.	El tema ha sido bien desarrollado, aunque la idea central se ha trabajado de forma incompleta.	El tema está desarrollado de forma compensada, estando la idea central bien captada.
Ortografía, acentuación y puntuación.	Uso inadecuado de vocabulario, con errores graves y frecuentes.	Uso adecuado del vocabulario, aunque su gramática es deficiente.	Uso adecuado de vocabulario y la gramática, con algunos errores.	Uso adecuado y variado de vocabulario, así como su gramática, con pocos errores.	Uso adecuado y variado de vocabulario, así como de la gramática.
Organización y presentación.	La investigación está poco organizada y la presentación es deficiente.	La investigación está organizada, pero la presentación es deficiente	La investigación está organizada y la presentación es básica	La investigación está bien organizada y la presentación es buena.	La investigación está muy bien organizada y la presentación es impecable.
Trabajo en equipo.	No ha trabajado en la elaboración del trabajo	No ha participado salvo en un 20% de las sesiones de preparación	Ha participado en el 40-60 % de las sesiones de preparación.	Ha trabajado en el 80% de las sesiones de preparación.	Ha trabajado de forma equitativa con respecto al resto de miembros.

RÚBRICA GENERAL PARA LA EXPOSICIÓN DE TRABAJOS E INORMES.

	NO ALCANZADO (0,1)	EN PROCESO (0,2)	ALCANZADO (0,3)	SATISFACTORIO (0,4)	EXCELENTE (0,5)
Presentación (plazo).	La presentación se realiza con 4 sesiones de retraso o más.	La presentación se realiza con 3 sesiones de retraso.	La presentación se realiza con 2 sesiones de retraso.	La presentación se realiza con 1 sesión de retraso.	La presentación se realiza en el plazo acordado.
Contenido desarrollado.	El tema fue cubierto inadecuadamente, con un contenido pobre y muy parco.	El tema fue tratado parcialmente, aunque la idea central prácticamente no se ha tratado	El tema fue cubierto parcialmente , la idea central desarrollada inadecuadamente.	El tema ha sido bien desarrollado, aunque la idea central se ha trabajado de forma incompleta.	El tema está desarrollado de forma compensada, estando la idea central bien captada.
Herramientas empleadas.	No emplea NNTT así como tampoco innova en la presentación	Emplea herramientas escasamente ligadas con las NNTT.	Emplea parcialmente NNTT así como la presentación está cuidada.	Emplea NNTT, aunque sea parcialmente y otros sistemas novedosos	Ha empleado NNTT así como innova en la presentación
Organización y presentación.	La investigación está poco organizada y la presentación es deficiente.	La investigación está organizada, pero la presentación es deficiente	La investigación está organizada y la presentación es básica	La investigación está bien organizada y la presentación es buena.	La investigación está muy bien organizada y la presentación es impecable.
Trabajo en equipo.	No ha trabajado en la elaboración del trabajo	No ha participado salvo en un 20% de las sesiones de preparación	Ha participado en el 40-60 % de las sesiones de preparación.	Ha trabajado en el 80% de las sesiones de preparación.	Ha trabajado de forma equitativa con respecto al resto de miembros.

Tablas 6.2 a 6.5. Rúbricas de clase empleadas en el aula. Elaboración propia.

El procedimiento seguido se plasmó en 13 fichas guía, las cuales tiene un carácter orientativo, ya que la incertidumbre, como hemos comprobado, forma parte de la acción didáctica en sí, de ahí que se hayan experimentado cambios, configurando el diario de sesiones. Ésta nos servirá como elementos referenciadores de la acción a desarrollar, así como será una referencia continua en el proceso didáctico. Las primeras y últimas sesiones sirven como actividades de entrada y salida a la unidad, así como se incluye una ficha de dos sesiones, para nosotros la más importante, que es la puesta en valor del material resultante final. Entre ellas, todas las sesiones se articulan siguiendo una lógica de actividades iniciales, de desarrollo y finales.

<table>
<tr><th colspan="2">ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN</th></tr>
<tr><td colspan="2">BLOQUE INICIAL.</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROBLEMA-¿Qué vamos a investigar en las próximas semanas?/ ¿Qué modelo didáctico se va a poner en marcha?</td></tr>
<tr><td>FASE DE LA ACTIVIDAD: Inicial</td><td>TEMPORALIZACIÓN: 1 SESIÓN</td></tr>
<tr><td>ESCENARIOS: ESPACIO CLASE</td><td>CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD: Individual y pequeño grupo</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Conocer las ideas previas y mapas mentales del alumnado referido al problema.

-Conocer los centros de interés y dificultades del aprendizaje del alumnado.

-Presentar las ideas principales sobre las cuales girará la investigación, así como la metodología de trabajo.</td><td>DESARROLLO:

TAREA 1. El profesor proyectará diferentes imágenes referidas a la situación sindémica actual. Posteriormente se preguntará al alumnado sobre cómo ha afectado dicha situación a las vivencias e interiorizaciones que les ha causado a lo largo de este tiempo.

TAREA 2. Tras un debate inicial, se presentará al alumnado un cuestionario acerca de la actual situación COVID, al tiempo que se pregunta sobre sus repercusiones en la barriada. En una segunda parte se harán preguntas acerca de elementos patrimoniales inmateriales propios de su entorno social los cuales pueden ayudar a combatir la epidemia, ligados a aspectos como nutrición, costumbres, tradición oral, etc.

TAREA 3. En una lluvia de ideas se preguntará al alumnado acerca de cómo desean llevar a cabo dicha investigación, al objeto de entroncar con sus centros de intereses e inquietudes.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDOS

LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN.

-Delimitación conceptual.</td><td>COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.

-Competencia lingüística.
-Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología
-Competencia digital
-Aprender a aprender
-Competencia sociales y cívicas
-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
-Conciencia y expresiones culturales</td></tr>
</table>

-Análisis espacial de la problemática.	
PAPEL DEL DOCENTE: El profesor tendrá un papel orientador, facilitando el debate crítico entre el alumnado, al tiempo que orientando en la búsqueda de información. Canalizará el debate inicial, así como facilitará los enlaces a los cuestionarios.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, material fungible variado	**MODELOS DE PENSAMIENTO** CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD Un ejército de simones	
BLOQUE UN EJÉRCITO DE RASTREADOR@S	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Desarrollo	**TEMPORALIZACIÓN:** 1 SESIÓN
ESCENARIOS: ESPACIO CLASE	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Individual y pequeño grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Identificar las diferentes formas en las que se ha presentado a situación desde los medios de información. -Delimita los campos conceptuales de “pandemia-epidemia y sindemia”. -Analizar críticamente, la distribución de la situación en diferentes lugares del planeta. -Manejar fuentes estadísticas y documentales de diversas procedencias.	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Se preguntará al alumnado sobre si conocen la diferencia entre pandemia, sindemia y epidemia. Tras el debate inicial y conocer las ideas previas de cada uno, procederán a la lectura de un texto en el que se establecen las diferencias conceptuales entre estos tres términos. **TAREA 2.** Tras la lectura y realización de una ficha reflexiva, el alumnado debatirá acerca de qué término va a utilizar a la hora de hablar de la COVID 19. **TAREA 3.** Individualmente primero y posteriormente en debate de gran clase, el alumnado identificará con cual de los tres conceptos se alinea perceptivamente a partir de su experiencia

-Implicar al alumno en una visión crítica del problema, así como su rol ciudadano.	personal, así como el nivel que afección que le presenta.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN. -Delimitación conceptual de los términos. -Conceptos básicos asociados. -Búsqueda de información en medios digitales.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales.
PAPEL DEL DOCENTE: El profesor tendrá un papel orientador, facilitando el debate crítico entre el alumnado, al tiempo que orientando en la búsqueda de información que éste requiera, dependiendo de los centros de interés e inquietudes del alumnado. Para ello, deberá tener previsto un banco de recursos, especialmente referido a bancos de datos y estadísticas oficiales ligadas a la problemática.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, videoproyector, acceso a intenet	**MODELOS DE PENSAMIENTO** ANALÍTICO-CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD- Rastreando globalmente	
BLOQUE UN EJÉRCITO DE RASTREADOR@S	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Desarrollo	**TEMPORALIZACIÓN:** 2 SESIONES

ESCENARIOS: ESPACIO CLASE	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Individual y pequeño grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Identificar las diferentes formas en las que se ha presentado a situación desde los medios de información. -Delimita los campos conceptuales de "pandemia-epidemia y sindemia". -Analizar críticamente, la distribución de la situación en diferentes lugares del planeta. -Manejar fuentes estadísticas y documentales de diversas procedencias. -Implicar al alumno en una visión crítica del problema, así como su rol ciudadano.	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** El profesor proyectará diferentes imágenes de la distribución de la COVID por el planeta, atendiendo a criterios de riqueza, sanitarios, edad, etc. Previamente se preguntará al alumnado sobre si la sindemia ha afectado a todas las culturas y países por igual, estableciéndose un debate entre defensores y detractores de ambas opciones. Las diferentes opiniones se expondrán en la pizarra al objeto de iniciar un proceso de reflexividad en el alumnado. Con posterioridad, para reforzar o resignificar las opiniones del alumnado, realizarán una entrada individual en dos recursos: una web donde se recogen casos a tiempo real, así como a un artículo de opinión. Tras su lectura y realización de una reflexión, deberán opinar nuevamente sobre la misma cuestión inicial. **TAREA 2.** Por parejas, las cuales utilizarán classroom como entorno de trabajo, se les formulará una cuestión de investigación. Se preguntará acerca de cómo está afectando la situación al caso español. Para ello, se les facilitarán accesos guiados, al tiempo que recursos para que ellos mismos desarrollen sus propias conclusiones, en un proceso de construcción-destrucción y reconstrucción de sus ideas iniciales. **TAREA 3.** El alumnado, tras finalizar el trabajo por parejas, expondrá sus conclusiones al resto de los compañeros, no buscando una respuesta única, ya que lo que se buscará será la reflexividad.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

-Delimitación mundial de la situación COVID19. -Análisis de casos a tiempo real. -Situación de la sindemia en España. -Interpretación de fuentes cartográficas y estadísticas.	-Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: El profesor tendrá un papel orientador, facilitando el debate crítico entre el alumnado, al tiempo que orientando en la búsqueda de información que éste requiera, dependiendo de los centros de interés e inquietudes del alumnado. Para ello, deberá tener previsto un banco de recursos, especialmente referido a bancos de datos y estadísticas oficiales ligadas a la problemática.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, videoproyector, acceso a intenet	**MODELOS DE PENSAMIENTO** ANALÍTICO-CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD Una rueda de prensa peculiar	
BLOQUE UN EJÉRCITO DE RASTREADOR@S	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Final	**TEMPORALIZACIÓN:** 1 SESIÓN
ESCENARIOS: ESPACIO CLASE/ AULAS ESO	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Gran grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Identificar las diferentes formas en las que se ha presentado a situación desde los medios de información. -Delimita los campos conceptuales de “pandemia-epidemia y sindemia”.	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Una vez analizada y discutida la información, el alumnado propondrá por medio de una lluvia de ideas, preguntas claves para explicar el fenómeno, las cuales se materializarán en un Kahoot que se expondrá posteriormente en todas las clases de ESO , FPB y Bachillerato del centro para su difusión y puesta en valor.

-Analizar críticamente, la distribución de la situación en diferentes lugares del planeta. -Manejar fuentes estadísticas y documentales de diversas procedencias. -Implicar al alumno en una visión crítica del problema, así como su rol ciudadano.	**TAREA 2.** Para poder llevar a cabo la tarea inicial, se nombrará un secretario y un coordinador de la actividad, encargándose de la gestión y producción del material digital. Mientras tanto, un grupo de alumnado se encargará de la búsqueda de imágenes y redacción de las preguntas las cuales se irán pasando al equipo de edición. **TAREA 3.** Con posterioridad, se procederá a la experienciación del material resultante, valorando el alumnado posteriormente a partir de un pequeño debate de grupo, sobre si es idóneo o no para su difusión entre el resto.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS, PARA LA REALIZACIÓN DEL KAHOOT.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: Canalizará a través de la pizarra, el orden de exposición, así como del debate guiado que se producirá entre el alumnado. Posteriormente facilitará las claves de acceso al programa Kahoot para que el alumnado realice el archivo de forma organizada.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, videoproyector, acceso a kahoot	**MODELOS DE PENSAMIENTO** CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD Vivenciando localmente
BLOQUE ESCUCHÁNDONOS
PROBLEMA

FASE DE LA ACTIVIDAD: Inicial/ Desarrollo	**TEMPORALIZACIÓN:** 2 SESIONES
ESCENARIOS: ESPACIO CLASE/TRABAJO DE CAMPO	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Individual
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Investigar sobre características representativas de la barriada Diego Sayago a partir de fuentes estadísticas. -Delimitar el entorno próximo al alumnado como campo de investigación. -Identificar las repercusiones que ha tenido, a nivel económico, social y emocional, en personas de nuestro entorno la COVID19. -Investigar sobre los efectos inmediatos que está teniendo la actual situación sobre el sujeto complejo.	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** En debate de grupo se peguntará al alumnado sobre las repercusiones que ha tenido y está teniendo la situación COVID en su entorno próximo así como en ellos mismos. Se creará en la pizarra una lluvia de ideas sobre los sentimientos que se han generado, así como los conflictos que han tenido lugar en su entorno próximo. **TAREA 2.** De manera individual, realizarán una pequeña encuesta personal a alguien cercano a su entorno familiar, la cual tendrá por objetivo conocer sus sentimientos de primera mano. **TAREA 3.** Una vez en clase, al comienzo de la segunda sesión se preguntará acerca de los resultados obtenidos y se contrastarán con los iniciales, con el fin de resignificar las apreciaciones personales del alumnado. **TAREA 4**. Tras la puesta en común, el alumnado realizará una encuesta de autopercepción, así como se le pedirá posteriormente, comente las principales apreciaciones que ha obtenido al respecto. **TAREA 5.** Como tarea preparatoria de la siguiente sesión, el alumnado redactará preguntas a realizar a un técnico de servicios sociales de la barriada, la cual vendrá a exponer su punto de vista sobre la situación en la zona.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales

-Delimitación espacial de la barriada Diego Sayago. -Principales indicadores de desarrollo. -Problemas planteados durante el confinamiento. -Delimitación de los problemas personales planteados.	
PAPEL DEL DOCENTE: Tras el debate inicial, el profesor se encargará de proporcionar el material de entrevista/cuestionario al alumnado, previa discusión del mismo al objeto que puedan determinar su idoneidad.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, videoproyector, acceso a intenet	**MODELOS DE PENSAMIENTO** CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD Escuchando a personas de respeto	
BLOQUE ESCUCHÁNDONOS	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Desarrollo/ Final	**TEMPORALIZACIÓN:** 1 SESIÓN
ESCENARIOS: ESPACIO CLASE	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Gran grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Investigar sobre características representativas de la barriada Diego Sayago a partir de fuentes estadísticas. -Delimitar el entorno próximo al alumnado como campo de investigación. -Identificar las repercusiones que ha tenido, a nivel económico, social y	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Se escuchará una disertación de personal técnico que opera en la barriada exponiendo los puntos fuertes y débiles que ha ido observando a lo largo del confinamiento. **TAREA 2.** Tras la escucha de la exposición, el técnico responderá a preguntas realizadas por el alumnado en la sesión preparatoria del día anterior.

emocional, en personas de nuestro entorno la COVID19. -Investigar sobre los efectos inmediatos que está teniendo la actual situación sobre el sujeto complejo.	**TAREA 3.** Agrupados por parejas de forma virtual, el alumnado realizará una pequeña disertación acerca de los resultados del debate, exponiéndose dentro de la plataforma del IES.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: El papel en la actividad va a ser muy secundario, centrándose especialmente en la moderación del turno de palabra, así como en la organización de ideas finales.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Diario de registros, videoproyector y material fungible variado.	**MODELOS DE PENSAMIENTO** ANALÍTICO-CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD El camarote de los hermanos Marx	
BLOQUE NUESTRO PATRIMONIO NOS SALVAGUARDA	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Inicial/ Desarrollo	**TEMPORALIZACIÓN:** 1 SESIÓN
ESCENARIOS: AULA CLASE	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD**: Individual y pequeño grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Se preguntará al alumnado sobre la etimología del concepto Patrimonio, así como sobre las diferentes tipologías existentes. Las expresiones

-Investigar sobre el concepto de patrimonio y su aplicabilidad en la barriada. -Reconocer diferentes expresiones y elementos patrimoniales que se pueden localizar. -Investigar sobre elementos naturales y sociales que conforman el patrimonio de la barriada. -Vincular la importancia del conocimiento del patrimonio con la recreación de identidades por parte de los sujetos. -Delimitar la importancia que tiene la gastronomía como vínculo patrimonial.	resultantes se pondrán en la pizarra, así como se establecerá un pequeño debate sobre las mismas. Del mismo modo se les preguntará sobre la existencia o no de determinados elementos patrimoniales en la barriada. **TAREA 2.** Se proyectará sobre el cañón virtual la clasificación de la UNESCO referida a los tipos de Patrimonio, explicándose las diferentes tipologías de forma esquemática. **TAREA 3.** Por parejas "a distancia", el alumnado reflexionará sobre su idea inicial, así como delimitará las principales tipologías patrimoniales existentes en la barriada, identificando elementos concretos. **TAREA 4.** Posteriormente, el alumnado expondrá sus conclusiones, así como se delimitarán los principales elementos patrimoniales a investigar en la zona.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA SESIÓN. -Delimitación conceptual del término. -Elementos que integran el Patrimonio. -Tipología patrimonial presente en la barriada en relación con la ciudad de Huelva.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: Activo, dinamizando la exposición mediante imágenes y otros recursos de apoyo cercanos al entorno próximo del alumnado.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS:	**MODELOS DE PENSAMIENTO**	**MODELOS DE ENSEÑANZA**
Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, sala de informática del centro.	ANALÍTICO-CRÍTICO	BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD Un laboratorio muy especial	
BLOQUE NUESTRO PATRIMONIO NOS SALVAGUARDA	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Desarrollo	**TEMPORALIZACIÓN:** 1 SESIÓN
ESCENARIOS: AULA CLASE	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Individual y pequeño grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Investigar sobre el concepto de patrimonio y su aplicabilidad en la barriada. -Reconocer diferentes expresiones y elementos patrimoniales que se pueden localizar. -Investigar sobre elementos naturales y sociales que conforman el patrimonio de la barriada. -Vincular la importancia del conocimiento del patrimonio con la recreación de identidades por parte de los sujetos. -Delimitar la importancia que tiene la gastronomía como vínculo patrimonial.	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Organizados por pequeños grupos realizarán una pequeña investigación referida a las propiedades nutricionales de la vitamina D. **TAREA 2.** Posteriormente, seleccionarán varios platos típicos de la zona y harán un estudio nutricional para delimitar sus propiedades, al objeto de delimitar comidas tradicionales equilibradas de comidas propias de la moda de "alimentación rápida" **TAREA 3.** Expondrán luego los resultados obtenidos en la investigación, con la idea de establecer un marco común de comprensión de las propiedades alimenticias tradicionales.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas

	-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: Activo, dinamizando la exposición mediante imágenes y otros recursos de apoyo cercanos al entorno próximo del alumnado	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Aparte de recursos vía internet, se necesitarán materiales fungibles.	**MODELOS DE PENSAMIENTO** CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD Nos convertimos en gestores culturales	
BLOQUE NUESTRO PATRIMONIO NOS SALVAGUARDA	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Final	**TEMPORALIZACIÓN:** 1 SESIÓN
ESCENARIOS: AULA CLASE/ CLASES ESO	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Pequeño grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Investigar sobre el concepto de patrimonio y su aplicabilidad en la barriada. -Reconocer diferentes expresiones y elementos patrimoniales que se pueden localizar. -Investigar sobre elementos naturales y sociales que conforman el patrimonio de la barriada. -Vincular la importancia del conocimiento del patrimonio con la recreación de identidades por parte de los sujetos. -Delimitar la importancia que tiene la gastronomía como vínculo patrimonial.	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Tras la realización de la investigación, el alumnado se organizará en pequeños grupos para realizar una presentación CANVA de cada uno de los elementos patrimoniales investigados. **TAREA 2.** Posteriormente, expondrá sus resultados al resto del alumnado del grupo, explicando por qué considera que debe ser un elemento patrimonial que debe ser puesto en valor. **TAREA 3.** El alumnado, previa visualización, expondrá sus opiniones acerca de lo visto, así como opinará personalmente sobre la proximidad/lejanía que tendrá dicho elemento patrimonial en su entorno cotidiano próximo.

CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: El profesor se convertirá en facilitador de la información que requiera el alumnado, prestando especial atención a aquellos intereses los cuales se hayan mostrado en común al objeto de priorizar la intervención.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, sala de informática del centro.	**MODELOS DE PENSAMIENTO** CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD Revitalizando nuestro patrimonio	
BLOQUE VISIBILIZA2	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Inicial/ Desarrollo	**TEMPORALIZACIÓN:** 3 SESIONES
ESCENARIOS: AULA DE INFORMÁTICA/ AULA CLASE	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Pequeño y gran grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Diseñar una propuesta de difusión e intervención sobre el patrimonio próximo vinculándolo a la actual situación pandémica. -Reconocer la importancia que tiene la gastronomía mediterránea en la mejora del sistema inmunitario.	**DESARROLLO:** **Tarea 1.** Repartidos en pequeños grupos se procederá al reparto de los diferentes elementos patrimoniales seleccionados. **Tarea 2.** Por medio de la aplicación CANVA, realizará una presentación de libre elección acerca de los elementos patrimoniales. **Tarea 3.** En el "Tablón del Patrimonio", así como en los pasillos de las aulas, se expondrán los materiales

-Desarrollar hábitos de vida saludables al objeto de mejorar las condiciones de salud del alumnado.	resultantes, así como se darán charlas al resto de compañeros de ESO y FPB referido a qué es Patrimonio y cómo se visibiliza en la barriada. **Tarea 4.** Se comentará en debate de grupo cual debe ser el futuro rumbo a seguir, a partir de las apreciaciones y centros de interés del alumnado.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: El profesor se convertirá en facilitador de la información que requiera el alumnado, prestando especial atención a aquellos intereses los cuales se hayan mostrado en común al objeto de priorizar la intervención.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.

MATERIALES Y RECURSOS: Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, sala de informática del centro.	**MODELOS DE PENSAMIENTO** ANALÍTICO-CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD El rincón virtual de Omaíta	
BLOQUE VISIBILIZA2	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Desarrollo/ Final	**TEMPORALIZACIÓN:** 4 SESIONES
ESCENARIOS: AULA CLASE/ AULA DE INFORMÁTICA	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Gran grupo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Diseñar una propuesta de difusión e intervención sobre el patrimonio próximo	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Se repartirá el trabajo por pequeños grupos. Para ello, a modo de asamblea, se

<table>
<tr><td>vinculándolo a la actual situación pandémica.

-Reconocer la importancia que tiene la gastronomía mediterránea en la mejora del sistema inmunitario.

-Desarrollar hábitos de vida saludables al objeto de mejorar las condiciones de salud del alumnado.</td><td>comentará lo que se desea hacer, y el alumnado repartirá de forma consensuada.

TAREA 2. El equipo de edición comenzará realizando un cómic que servirá de hilo conductor al ebook de difusión de resultados.

TAREA 3. El equipo de investigación realizará una búsqueda de recetas típicas de la zona o con productos típicos, para su posterior experienciación.

TAREA 4. El grupo de Kahoot diseñará la presentación a incorporar en las jornadas de difusión y dinamización.

TAREA 5. El equipo de maquetación se dedicará a ir insertando todo el material resultante.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDOS

LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.</td><td>COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.

-Competencia lingüística.
-Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología
-Competencia digital
-Aprender a aprender
-Competencia sociales y cívicas
-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
-Conciencia y expresiones culturales</td></tr>
<tr><td>PAPEL DEL DOCENTE: El profesor se convertirá en facilitador de la información que requiera el alumnado, prestando especial atención a aquellos intereses los cuales se hayan mostrado en común al objeto de priorizar la intervención.</td><td>PAPEL DEL ALUMNADO: El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.</td></tr>
</table>

MATERIALES Y RECURSOS:	**MODELOS DE PENSAMIENTO**	**MODELOS DE ENSEÑANZA**
Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, sala de informática del centro., acceso a la plataforma book-creator, así como storyboard.	ANALÍTICO-CRÍTICO	BUCLE COMPLEJO

<table>
<tr><th colspan="3">ACTIVIDAD DE CONCLUSIÓN</th></tr>
<tr><td colspan="3">BLOQUE FINAL</td></tr>
<tr><td colspan="3">PROBLEMA</td></tr>
<tr><td>FASE DE LA ACTIVIDAD: Final</td><td colspan="2">TEMPORALIZACIÓN: 1 SESIÓN</td></tr>
<tr><td>ESCENARIOS: AULA CLASE/ AULA DE INFORMÁTICA</td><td colspan="2">CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD: Individual.</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Conocer las ideas y reflexiones finales del alumnado.

-Delimitar el alcance de la intervención que se llevará a cabo.

-Reconocer la importancia del alumnado como sujeto activo y con capacidad de agencia, en la generación de una nueva ciudadanía.</td><td colspan="2">DESARROLLO:

TAREA 1. El profesor proyectará las mismas imágenes referidas a la situación sindémica actual que se proyectaron en la sesión inicial. Posteriormente se preguntará al alumnado sobre los cambios que ha experimentado a lo largo de este tiempo.

TAREA 2. Posteriormente se presentará al alumnado un cuestionario final acerca de los contenidos y otros elementos representativos tratados durante toda la unidad, así como se solicitará una apreciación personal sobre su rol y el del profesor.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDOS

LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.</td><td colspan="2">COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.

-Competencia lingüística.
-Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología
-Competencia digital
-Aprender a aprender
-Competencia sociales y cívicas
-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
-Conciencia y expresiones culturales</td></tr>
<tr><td>PAPEL DEL DOCENTE: El profesor se convertirá en facilitador de la información que requiera el alumnado, prestando especial atención a aquellos intereses los cuales se hayan mostrado en común al objeto de priorizar la intervención.</td><td colspan="2">PAPEL DEL ALUMNADO: El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.</td></tr>
<tr><td>MATERIALES Y RECURSOS:</td><td>MODELOS DE PENSAMIENTO

CRÍTICO</td><td>MODELOS DE ENSEÑANZA</td></tr>
</table>

Cuaderno de registros, classroom, material subido a la plataforma, diverso material fungible.		BUCLE COMPLEJO

ACTIVIDAD CONECTA2	
BLOQUE DIFUSIÓN.	
PROBLEMA	
FASE DE LA ACTIVIDAD: Desarrollo/ Final	**TEMPORALIZACIÓN:** 2 SESIONES
ESCENARIOS: Aulas de ESO, FPB y Bachillerato	**CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD:** Pequeño grupo en grupos clase.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Poner en valor las ideas y reflexiones finales del alumnado. -Difundir el alcance de la intervención que se llevará a cabo. -Reconocer la importancia del alumnado como sujeto activo y con capacidad de agencia, en la generación de una nueva ciudadanía	**DESARROLLO:** **TAREA 1.** Por grupos organizados, el alumnado acudirá a cada una de las aulas de ESO, FPB y Bachillerato para enseñar los resultados de la investigación. **TAREA 2.** Proyección del libro electrónico con los enlaces correspondientes. **TAREA 3.** Establecimiento de un debate final sobre el papel que debe jugar cada alumno en la prevención de la COVID19 en el centro, así como en la barriada.
CONTENIDOS LOS CONTENIDOS TANTO CONCEPTUALES, ASÍ COMO PROCEDIMENTALES Y ACTIDUNALES SE ENCONTRARÁN INTERCONECTADOS ENTRE ELLOS.	**COMPETENCIAS CLAVE TRABAJADAS.** -Competencia lingüística. -Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y Tecnología -Competencia digital -Aprender a aprender -Competencia sociales y cívicas -Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. -Conciencia y expresiones culturales
PAPEL DEL DOCENTE: El profesor únicamente coordinará los turnos de intervención y grupos del alumnado, al tiempo que se encargará del proceso de grabación del mismo.	**PAPEL DEL ALUMNADO:** El alumnado tendrá en todo momento un papel activo, moviéndose a partir de la motivación que se le pueda inducir. Se fomentará en todo momento su capacidad de

	agencia mediante una constante aproximación a sus centros de interés próximos y vivenciales.	
MATERIALES Y RECURSOS: Aulas con videoproyector y conexión a internet para la difusión del material alojado en la plataforma.	**MODELOS DE PENSAMIENTO** CRÍTICO	**MODELOS DE ENSEÑANZA** BUCLE COMPLEJO

Tablas 6.6 a 6.18. Desarrollo de las actividades.: Elaboración propia.

6.2. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS.

Los cuestionarios son un instrumento de gran valía, al permitir conocer el grado de aprendizaje significativo que se aporta al alumnado. Concretamente se han realizado dos encuestas, una al comienzo de la unidad, con la intención de valorar el nivel inicial del alumnado, así como otra final para poder contrastar la información obtenida durante todo el proceso. Todas las preguntas tienen una intencionalidad, haciendo alusión al sistema de categorías, con sus variables, que diseñamos al comienzo de la unidad.

CATEGORÍA	VARIABLES	PREGUNTAS ASOCIADAS ENCUESTA INICIAL	PREGUNTAS ASOCIADAS ENCUESTA FINAL
CATEGORÍA I. **ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA**	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	-	11
	1.5. FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	-	14
	1.6. PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	12 y 14	10 y 16
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS COVID	1 a 7	1 a 6
CATEGORÍA II. **ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA		15
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	15	15
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	16	15
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	16	12 y 13
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	13	12 y 13
CATEGORÍA III. **PERCEPCIÓN PATRIMONIAL**	3.1. PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.	8 y 9	7
	3.2. VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	10 y 11	8

	3.3. SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	10-11	9
CATEGORÍA IV. **GRADO COMUNICACIÓN/DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	12	12 Y 13
	4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	12	17

Tabla 6.19. Correlación de preguntas de la encuesta inicial y final con las variables y categorías de estudio. Elaboración propia.

6.2.1. CUESTIONARIOS INICIALES.

El análisis de las encuestas se ha realizado tomando como referencia el sistema de categorías que guían la investigación. No obstante, el hecho de tener tantas variables, ha hecho que se prioricen las que consideramos más significativas en las encuestas realizadas al alumnado. Algunas de las variables tendrán su correspondencia con varias preguntas.

CATEGORÍA I. ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.

VARIABLE 1.6. Percepción de utilidad para el alumnado.

Pregunta 12. ¿Cómo crees que puedes ayudar a otros compañeros y a la gente del barrio en la lucha contra la COVID?

Al igual que el resto de las respuestas de las encuesta inicial, el nivel deficitario de las mismas, con respuestas alejadas a lo requerido, impide poder establecer una aseveración a tal efecto. No obstante, a tenor de los comentarios, se intuye un nivel de utilidad BAJO por parte del alumnado, ya que tan sólo argumentan ideas tendentes a las arquetípicas medidas de seguridad, y en ningún momento se plantea su intervención directa y su difusión hacia el resto de compañeros y la comunidad educativa.

Pregunta 14. ¿Qué cosas crees puedes aportar en el proyecto?

La mayoría de respuestas apuntan a la difusión de medidas higiénicas (100%), no apreciando alguna otra utilidad al proyecto ni al papel que jugará el mismo. Preguntados posteriormente en el debate inicial, nuevamente las respuestas vendrán de la misma mano, desvinculando su papel de propuestas de trabajo e investigación, o de medios de comunicación en clase.

VARIABLE 1.7. Grado de asimilación de contenidos COVID.

Una vez analizadas las siete preguntas referentes a aspectos ligados con la situación COVID, podemos concluir que el alumnado presenta mayoritariamente una **visión insuficiente y parcial** de la misma. , como se ha podido comprobar en la mayoría de los cuestionarios.

Pregunta 1. ¿Sabes qué diferencia hay entre epidemia, pandemia y sindemia?

La primera de las cuestiones es contestada por 12 alumnos (gráfico 6.1), los cuales expresan de una forma mayoritaria sobre el conocimiento del concepto, así como las diferencias existentes entre los tres términos. Tan sólo un 38 % del alumnado responde negativamente, lo cual no hace sino hacernos ver hasta qué punto los conceptos iniciales no están asentados en el imaginario del alumnado.

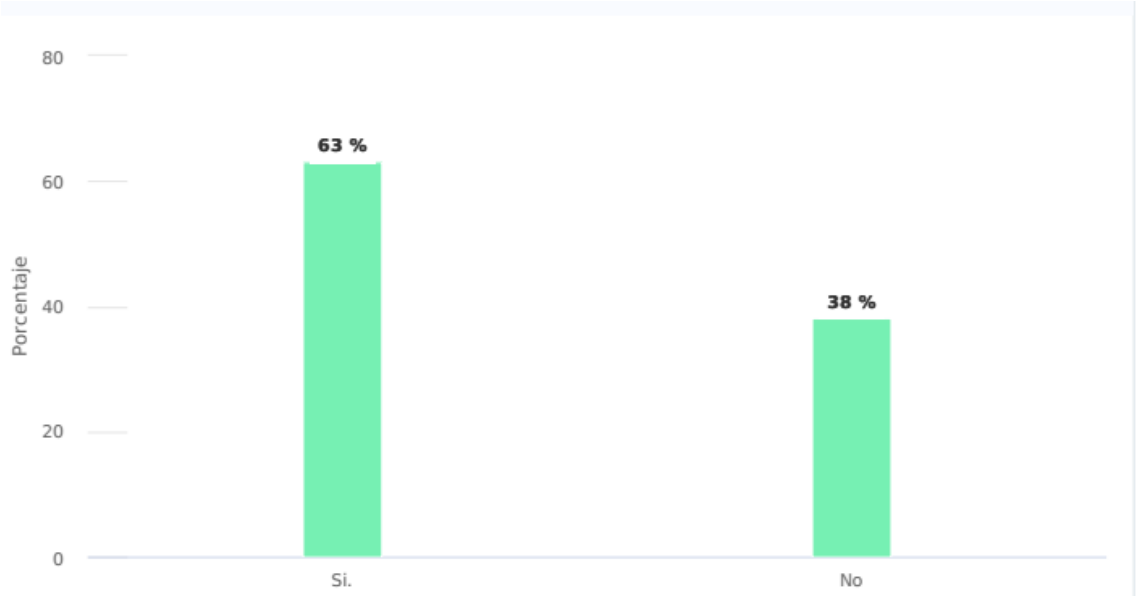


Gráfico 6.1. Resultados de la pregunta 1. Elaboración propia.

Pregunta 2. Explica con qué concepto de los anteriores se puede asociar la siguiente situación. Un virus potencialmente peligroso asociado a otras enfermedades, que puede llegar a provocar una gran mortandad entre la población

En relación con la pregunta anterior, se formula al alumnado una cuestión referida a una aplicación de la conceptualización previa. El objetivo fue ver hasta qué punto la pregunta previa ha sido fruto de la reflexividad o ha sido una respuesta aleatoria. La respuesta a la pregunta número 2 (gráfico 6.2) no arroja lugar a dudas: el alumnado no alcanza a diferenciar los matices de los conceptos "epidemia, sindemia y pandemia", como podremos comprobar en el debate posterior cuando algunos alumnos se expresan en formas como "la diferencia que existe es por el número de personas que lo cogen", "epidemia es de fuera y pandemia es de dentro", y otras expresiones recogidas en la lluvia de ideas del debate inicial.



Gráfico 6.2. Resultados de la pregunta 2. Elaboración propia.

Pregunta 3. ¿Con qué imágenes se puede asociar la actual situación COVID-19?

Intencionalmente se insertarán diferentes imágenes ligadas directamente con la situación COVID, al tiempo que con la barriada. Concretamente, de las seis imágenes insertadas, 3 se corresponden con imágenes propias de la sindemia,

mientras que las otras dos no tendrían nada que ver. Los resultados van a sorprendernos, al acertar en la asociación 8 de 12 alumnos, errando los otros 4, al asociar directamente las imágenes con su entorno. Posteriormente, durante el debate comentan cómo ellos han asociado esas imágenes con la COVID al haber conocido casos en la barriada, lo cual fue una pista acerca de la importancia de las memorializaciones en la investigación.

Pregunta 4. ¿Ha afectado el coronavirus a todos los continentes por igual?

Divididos los resultados, el 57% comentó cómo la situación ha afectado a todos por igual frente al 43 % no (gráfico 6.3). En el debate posterior, el alumnado expuso cómo concebía la afección como algo generalizado, al margen de las diferencias que se pudieran establecer entre ellas.

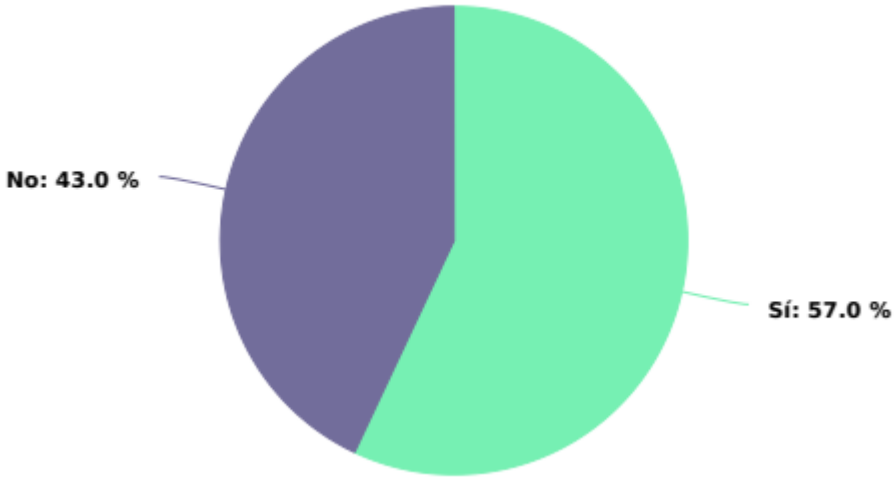


Gráfico 6.3. Resultados de la pregunta 4. Elaboración propia.

Pregunta 5. Comenta cómo crees que ha afectado el coronavirus a diferentes áreas planetarias.

Las respuestas a esta cuestión fueron muy variadas. El carácter abierto de la misma arrojaron respuestas variopintas, signo evidente de las lagunas conceptuales del alumnado. De esta forma, respuestas tipo van a ser:

-“Pues afectó muy mal a todos los continentes, pero de diferentes maneras, por ejemplo en Africa afecta más que en Europa, ya que Europa tiene una economía y unas medicinas mejores que África” (CFT)
-“Muriendo mucha gente” (IBB)
-“Bastantes peor que en España” (EBB)
-“Países sin mascarillas ni distancia de seguridad” (IGA)

Pregunta 6. ¿Afecta por igual a todas las personas?, razona tu respuesta.

La pregunta 6 tendrá respuestas más próximas a su entorno próximo y vivencias, como así comentarán en el debate posterior. De esta forma, las respuestas fueron múltiples, no coincidiendo ninguna de las 12 respuestas, aunque sí que tendrán su valor como unto de partida inicial de la investigación. De entre todas las respuestas cabrían destacarse:

-No, porque los diabéticos son personas más débiles y el Coronavirus les ataca un poco más fuerte.
-No, sobre todo a las personas mayores.
-No, hay diferentes tipos que te afecte el virus, pero también depende del cuerpo

Pregunta 7. ¿Entiende el coronavirus de niveles de riqueza o condición social?

Como posteriormente comentaron en el debate, la inmensa mayoría del alumnado contestará que afectará por igual (8 de 12), ya que así lo habían expresado los medios de información en todo momento. No establecían otros indicadores para valorar la incidencia más que la recepción acrítica de la información recibida, contrastando esta visión, como veremos con sus impresiones finales (gráfico 6.4).

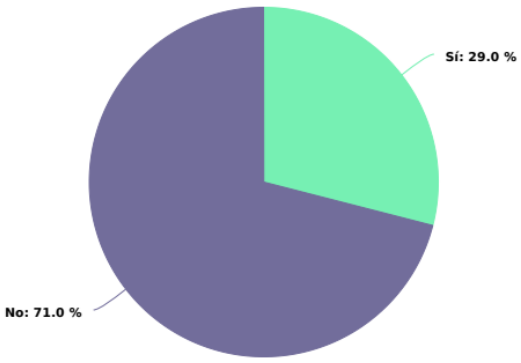


Gráfico 6.4. Resultados de la pregunta 7. Elaboración propia.

CATEGORÍA II. ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Esta categoría está representada por las preguntas 13, 15 y 16. Serán tres cuestiones fundamentales para poder determinar el modelo de E/A, así como para conocer las motivaciones del alumnado para llevar a cabo con esas características.

VARIABLE 2.1. Modo de comunicación en el aula y Variable 2.2. Perfil del profesor

Pregunta 15. ¿Cuál crees que debe ser el papel del profesor en el proyecto?, ¿y de los alumnos?

La respuesta a esta cuestión no fue respondida en la encuesta inicial, ya que las respuestas que emitien no fueron para nada concluyentes. Respuestas como "*el del profesor ayudar y los alumnos ir aprendiendo*" siendo respaldada por el 25% del alumnado, no expresándose siquiera el resto. Con posterioridad, durante el debate reflexivo el alumnado expresó su deseo de llevar a cabo un modelo de comunicación bidireccional en el que el profesor interactuase con el alumnado durante todas las sesiones.

Igual ocurre con el perfil del profesorado. Las únicas respuestas emitidas al respecto apuntan a un modelo de profesor facilitador de la información aunque,

como hemos visto, tan sólo es una opinión del 25% del alumnado, ya que el resto no se pronunciaría en la encuesta.

VARIABLE 2.3. Perfil del alumnado. VARIABLE 2.5. Técnicas y estrategias de aprendizaje y VARIABLE 2.6. Estilo de enseñanza.

Pregunta 16. La información que necesitas para poder llevar a cabo el proyecto, ¿la prefieres buscar tú o te dejas asesorar por el profesor?

La respuesta a esta pregunta entrará dentro de los parámetros iniciales con los que contamos en la investigación. Con un alumnado con graves lagunas conceptuales, el rol que ha jugado hasta el momento se ha centrado en una guía constante de todo el proceso, no dando lugar a un modelo a aprendizaje centrado en el alumnado, sino todo lo contrario. Por ello, el alumnado abogará por un modelo de enseñanza TRADICIONAL CENTRADA EN EL DOCENTE, siendo éste el que lleve todo el peso del proceso. En este sentido, el 71% del alumnado solicitará que el profesor guíe el proceso de investigación durante todo momento, mientras que, tan sólo el 29 % expresará su deseo de autonomía en la ejecución de las diferentes tareas (gráfico 6.5).

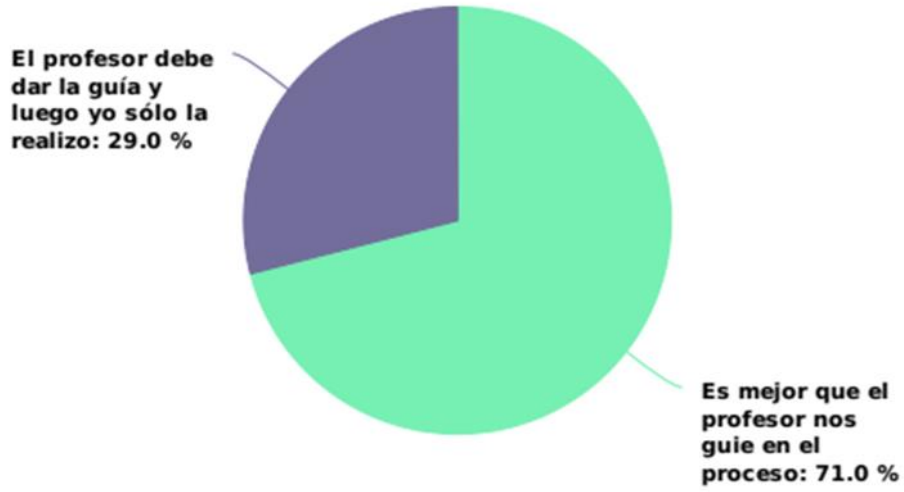


Gráfico 6.5. Resultados de la pregunta 16. Elaboración propia.

VARIABLE 2.6. Estilo de enseñanza.

Pregunta 13. ¿Te gustaría participar en un proyecto de Aprendizaje/Servicio para poner en valor nuestra lucha contra la COVID-19?

Sin duda alguna, ésta va a ser una respuesta unánime, ya que el 100% del alumnado abogará por estudiar la problemática desde el AS. Por tanto, el perfil por el que se decantarán fue el PARTICIPATIVO.

CATEGORÍA III. PERCEPCIÓN PATRIMONIAL.

La percepción patrimonial (variables 3.1; 3.2 y 3.3), se podrá evidenciar en las cuestiones 8 a 12.

VARIABLE 3.1. Percepción sobre el Patrimonio.

Pregunta 8. Señala 4 elementos que consideres forman parte de tu patrimonio más próximo.

Tanto la pregunta 8 como la 9 pretende evidenciar el concepto de Patrimonio en el alumnado. Dadas sus dificultades comunicativas no se preguntó directamente por el concepto sino, a través de preguntas indirectas, se pretenderá llegar a la información. En este sentido, las respuestas no arrojan lugar a dudas. El desconocimiento del concepto es absoluto, como se puede comprobar en las respuestas emitidas: “no lo sé”, “no sé lo que es”, “no lo sé y no lo entiendo sorry”, fueron las respuestas más repetidas entre el alumnado. Ello hace que nos decantemos por sugerir que, en el mejor de los casos, el alumnado tendrá una visión ANECDÓTICA del mismo.

Pregunta 9. ¿Crees que se estudia el Patrimonio en las diferentes clases del IES?

La pregunta 9 tuvo por objeto ver si establecen, al menos, alguna relación entre el concepto de Patrimonio con elementos estudiados en clase. Tan sólo 3 alumnos de 12 responden afirmativamente (gráfico 6.6), aunque en el posterior debate no sabrán explicar ni poner ejemplos, lo cual vuelve a decantarnos por una aproximación anecdótica al concepto.

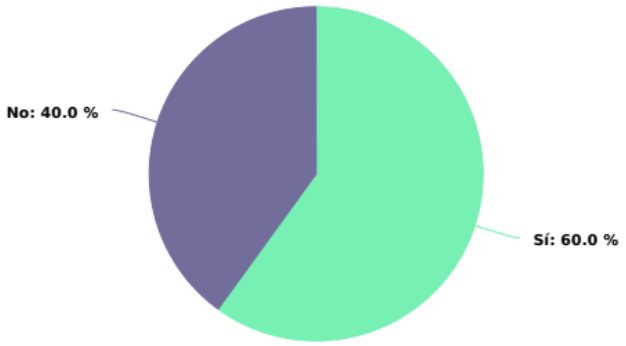


Gráfico 6.6. Resultados de la pregunta 9. Elaboración propia.

<u>VARIABLE 3.2.</u> Valor identitario y de representatividad y <u>Variable 3.3.</u> Sostenibilidad del patrimonio inmaterial y capacidad de resiliencia.

Pregunta 10. ¿Puede ayudarnos el Patrimonio cercano en la lucha contra la COVID19?

Paradójicamente, a pesar de no tener un concepto claro de patrimonio, el alumnado respondió masivamente a la pregunta de forma afirmativa, aunque en un sentido acrítico, fruto del desconocimiento. De esta forma, el 86% responderá afirmativamente (gráfico 6.7), aunque, posteriormente reconocerán haber contestado sin reflexionar la respuesta.

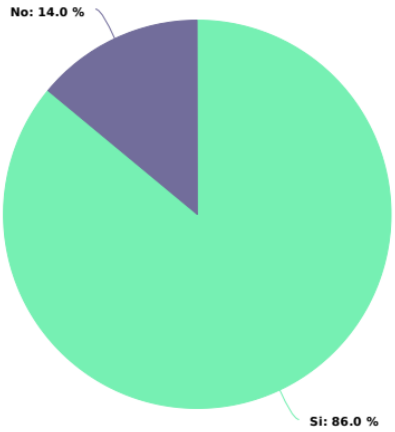


Gráfico 6.7. Resultados de la pregunta 10. Elaboración propia.

Pregunta 11. Caso de responder positivamente, explica cómo nos podría ayudar.

Prueba de lo anteriormente expuesto fueron las respuestas emitidas en la pregunta, ya que ninguna podrá establecer conexiones entre el patrimonio próximo con las vivenciaciones del alumnado. Por ello, optamos por otorgar en estos indicadores una representatividad AIDENTITARIA, así como ANECDÓTICA.

Las respuestas de la encuesta inicial (tablas 6.20) arrojan un perfil de alumnado dependiente, con un nivel bajo, acostumbrado a un modelo de EA en el que el profesor dirige toda la acción, siendo ellos receptores pasivos de la información. Del mismo modo, informa de lagunas conceptuales muy importantes, no manejando conceptos básicos ligados a la problemática de la COVID, desconociendo en absoluto la definición y formas en las que se presenta el PATRIMONIO, así como no es capaz de establecer conexiones identitarias ni conoce las capacidades de resiliencia de éste. Este punto de partida tan deficitario, marcará el resto de la investigación, así como de la intervención a llevar a cabo, ya que partiremos con unos niveles competenciales, especialmente ligados con “aprender a aprender” y “autonomía e iniciativa

personal", muy bajos, siendo éstos fundamentales para llevar a buen puerto todo el proyecto.

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES	RESULTADOS ENCUESTA INICIAL
CATEGORÍA I. **ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA**	**1.3.NIVEL DE MOTIVACIÓN**	NO INFLUYENTE	X
		INFLUYENTE	
		IMPRESCINDIBLE	
	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INDIVIDUAL	X
		IMPERATIVA	
		INTRAGRUPAL	
		INTERGRUPAL	
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	BAJA	X
		MEDIA	
		ALTA	
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	ANECDÓTICO	X
		PARCIAL	
		COMPLEJO	
CATEGORÍA II. **ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	**2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA**	UNIDIRECCIONAL	
		BIDIRECCIONAL	X
		MULTIDIRECCIONAL	
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	COACH	
		FACILITADOR	X
		EVALUADOR	
		EXPERTO EN CONTENIDOS	
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	DEPENDIENTE	X
		AUTÓNOMO GUIADO	
		EXPERIENCIADOR	
		REFLEXIVO- CRÍTICO	
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN EL DOCENTE	X
		CENTRADA EN EL ALUMNADO	
		CENTRADAS EN LA COMUNIDAD	
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	TRADICIONAL	
		PARTICIPATIVO	X
		COGNOSCITIVO	
		INDIVIDUAL	
		CREATIVO	

CATEGORÍA III. **PERCEPCIÓN PATRIMONIAL**	**3.1. PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.**	ANECDÓTICO	X
		SIMBÓLICO-IDENTITARIO	
		SOCIAL COMUNITARIO	
	3.2. VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	AIDENTITARIA	X
		INDIVIDUAL	
		HÍBRIDA	
		COLECTIVA	
	3.3. SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	ANECDÓTICO	X
		PERMANENTE	

Tabla 6.20. Resultados obtenidos en la encuesta inicial en relación con las categorías y variables. Elaboración propia.

6.2.2. CUESTIONARIO FINAL

Los cuestionarios finales tendrán su contrapunto a los iniciales. De esta forma, a los limitados resultados obtenidos en la encuesta inicial, la encuesta final arroja luz sobre las principales cuestiones planteadas. Al igual que en el caso anterior, el alumnado participante (12) realizó dicha encuesta, debiendo ayudarle el profesor al no disponer de recursos o bien no realizarla inicialmente. Por ello, el método elegido fue la división en dos momentos del alumnado, para poder asegurarnos que se llevan a cabo.

Al igual que en el caso anterior, se realiza un análisis de éste, a partir de las categorías de investigación que se han establecido, al objeto de dotar de homogeneidad a todo el proceso interpretativo.

CATEGORÍA I. ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.

VARIABLE 1.3. Nivel de motivación del alumnado.

Pregunta 11. ¿Te sientes más motivado en la asignatura y con ganas de aprender a partir de haber realizado esta experiencia?

De las 12 respuestas emitidas, por unanimidad ha sido positiva, observándose como la implementación de esta dinámica ha aumentado el nivel de interés y motivación del alumnado, por lo que el resultado es sumamente satisfactorio, pudiendo considerarse dentro del rango de ALTAMENTE MOTIVADO.

VARIABLE 1.6. Percepción de utilidad para el alumnado.

Pregunta 10. El proyecto que hemos realizado me ha resultado.

De las cuatro opciones posibles, el 90% del alumnado se decanta por la opción "muy interesante y útil", mientras que el 10% restante por "bastante interesante y útil". Esta pregunta no fue respondida por todo el alumnado (10), no respondiendo ninguno negativamente a ésta.

Pregunta 16. Explica, con tus palabras, cómo te ha ayudado esta experiencia en el día a día.

De 12 respuestas emitidas, la totalidad apunta a la utilidad de la unidad a la hora de la implementación de medidas de control e higiénicas tales como ponerse la mascarilla o el distanciamiento social respecto a la alteridad. Expresiones como "me pongo más la mascarilla y me alejo de la gente", "me pongo más la mascarilla y tengo más control de las cosas", "me lavo las manos, me pongo la mascarilla", no son sino expresiones las cuales indican la interiorización del mensaje, con la consiguiente introducción dentro de los esquemas que conforman el imaginario del alumnado.

VARIABLE 1.7. Grado de asimilación de contenidos COVID.

Articulado a partir de las seis primeras preguntas, el cotejado de los resultados respecto de las respuestas emitidas en la fase inicial resulta más que notorio, reflejando una mayor madurez conceptual y de recursos analíticos. Por ello, entran dentro del rango **COMPLEJO**, al experienciar y adoptar la reflexividad

como herramienta de análisis de todo el discurso. El bucle recursivo hace aparición en algunas de las cuestiones (2 y 3 por ejemplo), donde lo que se busque no sea una respuesta cerrada, sino reflexiva e interior.

Pregunta 1. La actual situación generada por la COVID-19 es una…

Frente a la encuesta inicial, en la que ningún alumno indicó que se trataba de un sindemia, en esta ocasión la respuesta va a ser casi unánime. Prácticamente la totalidad (10 de 12) se decanta por esa opción, frente a 2 alumnos que optan por las modalidades de epidemia y pandemia.

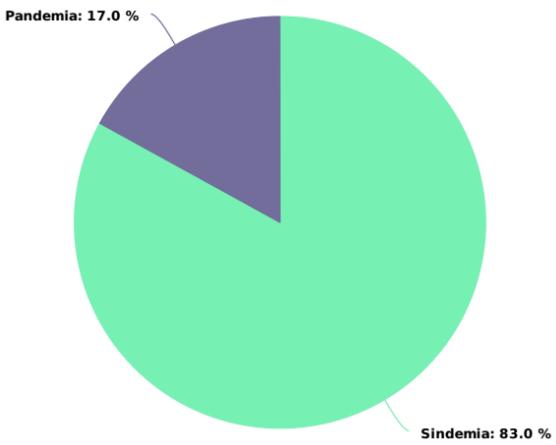


Gráfico 6.8. Resultados de la pregunta 1. Elaboración propia.

Pregunta 2. Explica con qué concepto de los anteriores se puede asociar la siguiente situación. Un virus potencialmente peligroso asociado a otras enfermedades, que puede llegar a provocar una gran mortandad…

Nuevamente, en contraste con las respuestas de la encuesta inicial, en este caso se repite la misma pauta que en la pregunta anterior. Si bien con anterioridad (encuesta inicial) ningún alumno destacó la situación con una sindemia, en este caso los resultados fueron casi idénticos a la pregunta anterior, optando por este concepto un 83,8 % de alumnado (10), frente a otras opciones (gráfico 6.9).

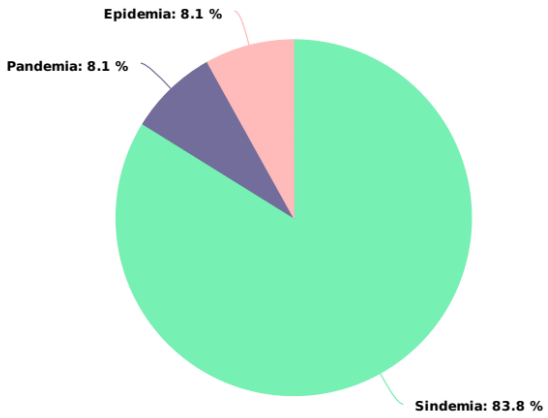


Gráfico 6.9. Resultados de la pregunta 2. Elaboración propia.

Pregunta 3. ¿Ha afectado el coronavirus a todos los continentes por igual?

Fruto del proceso de reflexividad del alumnado, teniendo en cuenta el carácter abierto de la respuesta, ya que dependerá de la subjetividad y los criterios interpretativos puestos en marcha, aquí nos encontramos una mayor división de opiniones, tónica general de todo el proceso de investigación. En este sentido, el 33% del alumnado responde afirmativamente, frente a un 67 % (8 alumnos), que se decantarán por la respuesta negativa.

Pregunta 4. Comenta cómo crees que ha afectado el coronavirus a diferentes áreas planetarias.

En esta pregunta las respuestas han sido más abiertas, aunque no por ello menos provechosas. Destacan expresiones como “puede haberles afectado más o menos dependiendo de cómo es el continente o país, el clima que tiene, las costumbres de la gente, su patrimonio, o la participación de las personas ante las normas sanitarias que tenga dicho país. Por ejemplo, en China no lo están pasando tan mal como, por ejemplo, en Brasil o EEUU o la misma España. Los países del Tercer Mundo están sufriendo mucho”, “si eres rico puedes salir con más fuerza y mejor porque hay mejores médicos”, o “hay países más ricos y otros más pobres, y afecta más a los pobres porque no tienen para medicinas”.

Todas estas expresiones aluden a un nivel de complejidad conceptual muy elevado, ya que fueron capaces de establecer las ligazones entre niveles de riqueza y formas de enfrentarse al virus.

Pregunta 5. ¿Afecta por igual a todas las personas?, razona tu respuesta.

Nuevamente nos encontramos con una respuesta abierta en la que se busca la reflexividad del alumnado y su nivel de concreción de los conceptos claves. En su práctica totalidad (11 de 12), establecieron las diferentes formas de afección del virus sobre los sujetos, estableciéndose dos dimensiones diferenciadoras: el nivel de estado de salud y el de riqueza, "paradójicamente", dos de los indicadores más deficitarios que presenta la barriada, con elevados niveles de precariedad social y problemas de salud cronificados entre otras causas, por la adopción de malos hábitos cotidianos y alimenticios.

Pregunta 6. ¿Entiende el coronavirus de niveles de riqueza o condición social?

La respuesta a esta cuestión nuevamente fue fruto de debate antes, durante y después, y hasta ahora que nos encontramos redactando esta investigación sigue siendo tema de conversación y tensiones intestinas entre el alumnado, ya que la división fue total, como quedó reflejada en la encuesta, donde un 45 % (5 alumnos) responderá afirmativamente frente a un 55 % (6) de forma negativa.

CATEGORÍA II. ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

VARIABLE 2.1. Modos de comunicación en el aula; Variable 2.2. Perfil del profesor y VARIABLE 2.3. Perfil del alumnado.

Pregunta 15. En próximas unidades, a la hora de buscar información para poder llevar a cabo el proyecto, ¿vas a preferir buscar tú o te dejarás asesorar por el profesor?

Frente a los resultados obtenidos en la encuesta inicial, donde por amplia mayoría se decantaba el alumnado por un modelo de comunicación en el aula mono o bidireccional, en este caso se decantan por un modo MULTIDIRECCIONAL (gráfico 6.10), siendo el modelo de comunicación puesto en marcha a lo largo de la unidad. Del mismo modo, en lo referido a los roles a desempeñar tanto del alumnado como del profesorado, existe una disparidad de opiniones, optando por un modelo de profesor a medio camino entre el COACH y el FACILITADOR, así como de un alumnado AUTÓNOMO-GUIADO y EXPERIENCIADOR. Ello se debe a la dualidad existente en el aula, con una mitad del grupo donde poco a poco, van adquiriendo una mayor autonomía, mientras que la otra mitad presenta lagunas cognitivas las cuales les dificultan un aprendizaje autónomo.

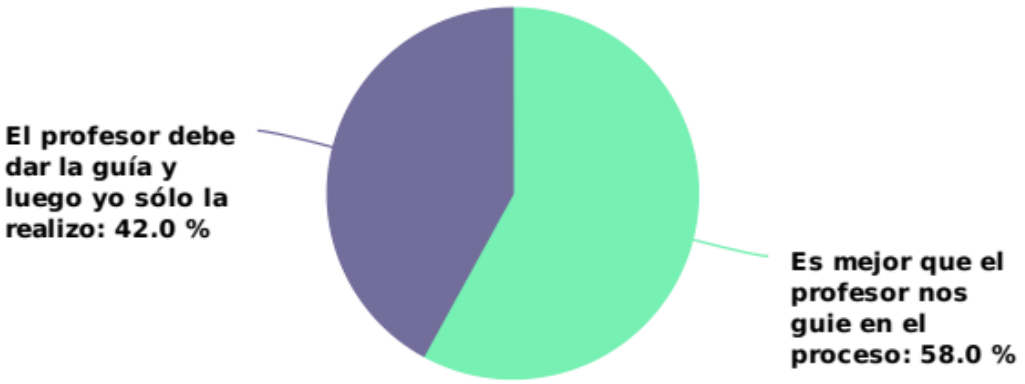


Gráfico 6.10. Resultados de la pregunta 15. Elaboración propia.

Ello nos hace ver cómo el concepto de aula social cobra fuerza en nuestra investigación, no pudiendo haber un solo modelo de acercamiento al alumnado, ya que se deben partir de las necesidades y capacidades de este, huyendo de esta forma, de la estandarización de aprendizajes y de las formas de recepción de los mismos por parte del alumnado.

VARIABLE 2.5. Técnicas y estrategias de aprendizaje y Variable 2.6. Estilo de enseñanza.

Pregunta 12. ¿Qué te ha gustado más del proyecto que hemos realizado?

La respuesta abierta no arroja lugar a dudas. En este sentido, los vínculos y elementos patrimoniales cobran forma a partir de la delimitación de ítems ligados con éste. Aspectos como los recetarios, los cantes en sus más variadas formas, desde bulerías y seguidillas hasta rap y trap, rituales como los pedimientos, destacarán por encima del resto de actividades y contenidos analizados, habiendo también hueco para otras como la fabricación de kahoot y el libro electrónico o las presentaciones entre el alumnado. Ello nos informa sobre una estrategia de aprendizaje CENTRADAS HACIA LA COMUNIDAD, con las tramas que ello implica.

Pregunta 13. ¿Qué te ha gustado menos o has considerado menos útil para tu día a día?

Nuevamente, el carácter abierto de la respuesta arroja una gran cantidad de datos diferenciados entre sí. Sin embargo, hay un aspecto que destacará por encima del resto, y estará ligado con la forma de acceder a la información. Así, las lecturas que sirvieron de guía fue el aspecto que menos guste al alumnado, más que nada debido a las dificultades conceptuales y de comprensión lectora que presentan, lo cual dificultó mucho la evolución de las diferentes sesiones programadas. Por el contrario, las tareas más centradas en el campo CREATIVO fueron las que gustaron más al alumnado.

CATEGORÍA III. PERCEPCIÓN PATRIMONIAL.

Variable 3.1. Percepción sobre el Patrimonio.

Pregunta 7. Frente a la respuesta que diste en la encuesta inicial ¿crees que se estudia el Patrimonio en la asignatura de Geografía e Historia?

En contraste con las respuestas ofrecidas en la encuesta inicial, en este caso la totalidad del alumnado (12) responde afirmativamente a la cuestión. En parte se debe al déficit conceptual que presentaba el alumnado en los momentos iniciales, no teniendo una visión clara del mismo, ni sabiendo siquiera asimilarlo con las prácticas cotidianas, así como los elementos materiales e inmateriales que conforman su patrimonio próximo. Una vez terminadas las sesiones, todo el alumnado delimita perfectamente el concepto, así como establece las diferenciaciones entre patrimonio material e inmaterial. Tanto en la respuesta, así como en cotejo con la cuestión 8, podemos inferir una percepción social del patrimonio SOCIAL COMUNITARIA.

VARIABLE 3.2. Valor identitario y de representatividad.

Pregunta 8. Señala cuatro elementos que consideres forman parte de tu patrimonio más próximo.

Muestra de lo anteriormente expuesto fue la respuesta de la cuestión 8, en la que se desplegó toda una batería de elementos propios tanto del patrimonio material como inmaterial que les rodea. Lejos de una visión monumentalista o historicista, el alumnado asumirá elementos propios de su entorno cultural como elementos constitutivos de su patrimonio próximo. Respuestas como “las costumbres de cada día, los cantes, los parques y jardines”; “religiones, cultura, gastronomía…”; “el parque Moret, las comidas, las costumbres del barrio, las procesiones”, o hasta incluso “los pedimientos”, muy propios de la cultura gitana, mayoritaria en la zona, pondrán en valor elementos los cuales formarán parte de una visión COLECTIVA del patrimonio, siendo elementos de integración cultural en la comunidad.

Del mismo modo, la integración compleja de gran cantidad de formas patrimoniales, nos informa de una visión compleja del mismo, al interrelacionar todas las modalidades a partir de una especial percepción del territorio por parte del alumnado.

<u>VARIABLE 3.3.</u> Sostenibilidad del patrimonio inmaterial y capacidad de resiliencia.

Pregunta 9. ¿Piensas que es importante estudiar el Patrimonio para, entre otras cosas, luchar contra la COVID-19?. ¿Por qué?

La novena de las cuestiones fue, para el caso que nos ocupa, una de las principales cuestiones a plantear, ya que dio respuesta a uno de los principales ejes sobre los cuales se articula nuestra investigación. Que el alumnado establezca las conexiones entre COVID19 y mejora de los hábitos de vida y condiciones de resiliencia a partir de la potenciación del patrimonio próximo.
En este sentido destacamos varias respuestas, las cuales aportan una visión PERMANENTE de la necesidad de potenciar el patrimonio próximo. CFT, alumno con necesidades educativas especiales comentará al respecto: "si, porque la Humanidad ya pasó por varias pandemias, algunas peor que la CIVD19, y vendría bien estudiarlas para saber qué hacemos ahora…", o IBB "si, porque así podemos salir antes del virus aprendiendo a comer bien, como antes".

<u>CATEGORÍA IV. GRADO DE COMUNICACIÓN/ DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA</u>.

<u>VARIABLE 4.1.</u> Hacia la comunidad escolar y <u>VARIABLE 4.2.</u> Fuera de la comunidad escolar.

Pregunta 17. ¿Estás aplicando lo aprendido en casa, así como con tus amigos? En caso afirmativo, expón algunos ejemplos.

Se podría decir que el grado de difusión y comunicación de lo aprendido se puede considerar a medio camino entre MEJORABLE y OPTIMO, ya que de las once respuestas emitidas, la totalidad del alumnado ha comentado cómo la puesta en marcha del proyecto ha ayudado a la difusión de normas y pautas de

protección frente al virus, así como de potenciación del patrimonio próximo. En este sentido cabrían destacase respuestas como:

-No tengo muchos ejemplos para dar, pero sí tengo algunos. Cuando una persona viene a casa nos ponemos la mascarilla y nos aseguramos que la casa esté bien ventilada, y cuando esa persona se va echamos por casa un spray que se supone mata a los virus. También habitualmente estoy ingiriendo un poquito más de vitamina D y siempre que como en el recreo intento que sea un lugar bien aireado y que no haya mucha gente a mi alrededor (CFT)

-Si, les hablo de todo lo que ha dado en clase, que se laven, que se pongan la mascarilla… (IBB)

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES	RESULTADOS ENCUESTA FINAL
CATEGORÍA I. **ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA**	**1.3.NIVEL DE MOTIVACIÓN**	NO INFLUYE	
		INFLUYENTE	
		IMPRESCINDIBLE	X
	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INDIVIDUAL	
		IMPERATIVO	
		INTRAGRUPAL	
		INTERGRUPAL	
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	BAJA	
		MEDIA	
		ALTA	x
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	ANECDOTICO	
		PARCIAL	
		COMPLEJO	x
CATEGORÍA II. **ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	**2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA**	UNIDIRECCIONAL	
		BIDIRECCIONAL	
		MULTIDIRECCIONAL	X
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	COACH	X
		FACILITADOR	X
		EVALUADOR	
		EXPERTO EN CONTENIDOS	
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	DEPENDIENTE	
		AUTÓNOMO GUIADO	X
		EXPERIENCIADOR	X
		REFLEXIVO- CRÍTICO	

	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN EL DOCENTE	
		CENTRADA EN EL ALUMNADO	
		CENTRADAS EN LA COMUNIDAD	X
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	TRADICIONAL	
		PARTICIPATIVO	
		COGNOSCITIVO	
		INDIVIDUAL	
		CREATIVO	X
CATEGORÍA III. **PERCEPCIÓN PATRIMONIAL**	**3.1. PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.**	ANECDÓTICO	
		SIMBÓLICO-IDENTITARIO	
		SOCIAL COMUNITARIO	X
	3.2. VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	AIDENTITARIA	
		INDIVIDUAL	
		HÍBRIDA	
		COLECTIVA	X
	3.3. SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	ANECDÓTICO	
		PERMANENTE	X
CATEGORÍA IV. **GRADO COMUNICACIÓN/ DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**	**4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR**	INSUFICIENTE	
		MEJORABLE	
		OPTIMO	X
	4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	INSUFICIENTE	
		MEJORABLE	
		OPTIMO	X

Tabla 6.21. Resultados obtenidos en la encuesta final en relación con las categorías y variables. Elaboración propia.

Así pues, como se puede comprobar en la tabla adjunta (tabla 6.22), el contraste de resultados entre el cuestionario inicial y el final no arrojan lugar a dudas, al menos para el alumnado. El nivel de motivación ha aumentado considerablemente desde los comienzos de este, así como se potencia la percepción de utilidad de la unidad, aspecto clave que explica el éxito de la

intervención. Del mismo modo, a nivel conceptual se experimenta una progresión del alumnado desde unos niveles prácticamente nulos de conocimiento de la situación COVID, así como de otros conceptos claves en nuestra investigación. Se pasa de tener una visión casi inexistente del patrimonio, para llegar a una visión compleja con matices comunitarios, cobrando valor en el contexto de su comunidad de pertenencia, así como valoran mucho más las potencialidades que ofrece de cara a su potenciación.

En lo referido a los estilos de enseñanza y aprendizaje, cambian los modos de comunicación en el aula, así como se perfilan unos roles de sus actores ligeramente diferentes de cuando comenzó la unidad en cuestión. Así, el profesorado continuará con un perfil facilitador de la información, aunque ya un 50% del alumnado reclama un perfil diferente, más próximo al dinamizador. El alumnado pasa de tener un perfil dependiente a otro más experienciador, teniendo su repercusión en el estilo de enseñanza, que pasa de ser tradicional para abogar el alumnado por un perfil más creativo.

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES	RESPUESTAS ENCUESTA INICIAL	RESPUESTAS ENCUESTA FINAL
CATEGORÍA I. **ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA**	**1.3.NIVEL DE MOTIVACIÓN**	NO INFLUYE	X	
		INFLUYENTE		
		IMPRESCINDIBLE		X
	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INDIVIDUAL	X	
		IMPERATIVA		
		INTRAGRUPAL		
		INTERGRUPAL		X
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	BAJA	X	
		MEDIA		
		ALTA		X
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	ANECDÓTICO	X	
		PARCIAL		
		COMPLEJO		X
CATEGORÍA II.	**2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA**	UNIDIRECCIONAL		
		BIDIRECCIONAL	X	
		MULTIDIRECCIONAL		X
		COACH		

ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	**2.2. PERFIL DEL PROFESOR**	FACILITADOR	X	X
		EVALUADOR		
		EXPERTO EN CONTENIDOS		
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	DEPENDIENTE	X	
		AUTÓNOMO GUIADO		
		EXPERIENCIADOR		X
		REFLEXIVO-CRÍTICO		
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN EL DOCENTE	X	
		CENTRADA EN EL ALUMNADO		
		CENTRADAS EN LA COMUNIDAD		X
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	TRADICIONAL	X	
		PARTICIPATIVO		
		COGNOSCITIVO		
		INDIVIDUAL		
		CREATIVO		X
CATEGORÍA III. **PERCEPCIÓN PATRIMONIAL**	**3.1. PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.**	ANECDÓTICO	X	
		SIMBÓLICO-IDENTITARIO		
		SOCIAL COMUNITARIO		X
	3.2. VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	AIDENTITARIA	X	
		INDIVIDUAL		
		HÍBRIDA		
		COLECTIVA		X
	3.3. SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	ANECDÓTICO	X	
		PERMANENTE		X
CATEGORÍA IV. **GRADO COMUNICACIÓN/DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**	**4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR**	INSUFICIENTE		
		MEJORABLE		X
		OPTIMO		
	4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	INSUFICIENTE		
		MEJORABLE		X
		OPTIMO		

Tabla 6.22. Correlación entre los resultados obtenidos en la encuesta inicial y final. Elaboración propia.

6.3. ANÁLISIS DE LAS GRABACIONES.

6.3.1. Sesión de intervención con voluntariado.

La sesión informativa con el voluntariado se celebró el 4 de noviembre, quedando registrada en el cuaderno de clases de la sesión nº 8. Aprovechando la visita de la Técnica de Inserción Cultural adscrita a la asociación Unión Romaní, presente en la zona desde los años 80, el alumnado estableció un debate al objeto de conocer, de primera mano de personal voluntario, la actual situación sindémica entre la población que vive en el Distrito V. Previamente con ella se realizó una reunión en la que se establecerán las principales líneas de trabajo y debate a realizar con el alumnado, viniendo con un guion previamente establecido.

La sesión, grabada en audio, se apoya igualmente en diversas secuencias fotográficas, al tiempo que se recogerá hasta los mínimos detalles en el diario de clases, donde se expresa lo siguiente:

> *Hoy ha venido a dar una charla Rocío, técnica de inserción social de Unión Romaní, una de las principales asociaciones de la zona. Previamente con ella he realizado una pequeña reunión para acordar los puntos a tratar durante la charla, ya que deseo gire alrededor del tema de la responsabilidad individual a la hora de la lucha contra la COVID.*
>
> *Comienza la exposición ubicándose en un lateral del aula. El día está fresco y tenemos ventanas y puertas abiertas para que haya una buena ventilación. Los alumnos escuchan en silencio las explicaciones, aunque a veces se indignan con alguna de sus intervenciones…*
>
> *Posteriormente, el alumnado formulará las preguntas que, previamente, en la sesión anterior, han preparado, estableciéndose un debate muy productivo, produciéndose hasta pequeños roces, ya que se sentirán por aludidos. La sesión ha resultado muy provechosa, creo que se han podido alcanzar los objetivos previstos, aunque eso tardaré algo de tiempo en comprobar*.
>
> (Diario de clases, sesión 8 de 4 de noviembre de 2021)

La triangulación de datos entre el diario de clases, el registro de observación y la grabación en audio, así como en debates informales establecidos con alumnado y voluntariado, arroja una gran cantidad de datos referidos a las cuatro categorías analíticas establecidas en la investigación, aportando gran cantidad de información, especialmente de las dos primeras categorías.

De esta forma, en lo referido a la CATEGORÍA I , la actividad aporta datos referidos a las variables 1.1. (formas de resolución de conflictos); 1.2. (nivel de rendimiento y desarrollo de habilidades); 1.3. (nivel de motivación); 1.4. (posición de los cuerpos en el espacio); 1.5. (formas de aproximación/ trabajo frente a la alteridad); 1.6. (percepción de utilidad para el alumnado), así como 1.7. (apreciación de contenidos COVID19). Así, los resultados obtenidos, se podrían concretar en:

- Formas de resolución de conflictos: INTERNAMENTE.
- Nivel de rendimiento y desarrollo de habilidades: SUFICIENTE.
- Nivel de motivación: ALTO.
- Posición de los cuerpos en el espacio: ORGANIZADO.
- Formas de aproximación/ trabajo frente a la alteridad: INTERGRUPAL.
- Percepción de utilidad para el alumnado: ALTA.
- Apreciación de contenidos COVID19: COMPLEJO.

Del mismo modo, las interacciones que se establecen, al tiempo que las formas de aproximación al contenido, genera que el estilo de E/A tenga unos rasgos peculiares, estableciéndose modos de comunicación en el aula (2.1) de tipo BIDIRECCIONAL, teniendo el profesor, en este caso, un perfil (2.2) puramente de COACH, dinamizando la actividad y enlazando los contenidos con el contexto de vida del alumnado. La INTEGRACIÓN COMPLEJA de los contenidos (2.4.), se deberá, en parte, gracias al papel REFLEXIVO CRÍTICO del alumnado (2.3.), detectándose un estilo de enseñanza (2.6.) CREATIVO. Respecto a las barreras participativas (2.7.), el carácter oral de la actividad, sirve para que no haya ningún tipo de límite, permitiendo su aprovechamiento total.

Respecto a la tercera de las categorías, tan sólo podremos obtener información relativa a las variables 3.3. y 3.4., arrojándonos indicadores que orientarán al patrimonio como elemento contextualizador de la práctica, aunque no se logrará aún el carácter interactivo que buscaremos en todo momento.

Por último, de la última de las categorías (GRADO DE COMUNICACIÓN/ DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA), podremos inferir información a partir del cruce de datos de los diferentes sistemas de registro. De esta forma, al contrario que en otras actividades, los resultados obtenidos arrojarn luz acerca de la importancia que tendrá la intervención externa en el acercamiento interpersonal, quedando los resultados como siguen:

- 4.1. Hacia la comunidad escolar: OPTIMO.
- 4.2. Fuera de la comunidad escolar: ÓPTIMO.
- 4.3. Relaciones que se establecen entre los contenidos de la unidad y la comunidad: COMPLEJAS.
- 4.4. Grado de aplicación de contenidos en sus cotidianeidades: COMPLEJO.
- 4.5. Nivel de satisfacción del alumnado con lo aprendido: ALTO.

6.3.2. Entrevistas al alumnado.

Las entrevistas son, a nuestro entender, una de las principales herramientas con las que cuenta investigación, ya que ayuda a dar voz propia a los verdaderos protagonistas, el alumnado. En este sentido, permite poder empoderar a los sujetos, al tiempo que facilita la encarnación de los datos, siendo este uno de los principales ejes articuladores de todo el proyecto.

Todas se realizaron una vez finalizada la experiencia, haciéndose de forma individual previa petición al alumnado para el registro de los datos. Constarán de un sistema de preguntas semicerradas las cuales se corresponderán con las diferentes categorías que orientan la investigación (tabla 6.23), como se puede comprobar en la tabla adjunta:

BLOQUES DE INVESTIGACIÓN	**CUESTIÓN**	**CATEGORIA Y VARIABLE ASOCIADA**
CORPORALIDAD	1.¿Empleas más la mascarilla a raíz de estudiar el problema?	1.6; 4.3; 4.4
	2.¿Cómo te ha afectado en tus relaciones sociales y hábitos higiénicos?	1.6; 4.3; 4.4
	3.En tu casa, ¿has puesta en marcha otras medidas de prevención del virus?	1.6; 4.3; 4.4
VIVENCIACIONES/ MEMORIALIZACIONES	4.Te ha servido esta unidad para introducir cambios en tu hábitos diarios?	1.6; 4.3; 4.4
	5.¿Qué aspectos de los tratados estimas te sirven más en tu día a día?	1.6; 4.3; 4.4
	6.Con tus amigos, ¿les hablas de los que has tratado (necesidades/ medidas)?	1.6; 4.3; 4.4
	7.¿Te ha cambiado la forma de enfrentarte frente al virus?	1.6; 4.3; 4.4
	8.¿Un proyecto como el que has realizado, puede ayudar a la disminución del absentismo y la disruptividad?	1.1
MODELO DE ENSEÑANZA	9.¿Cómo valorarías tu rendimiento?	1.2 ; 2.3
	10.¿Crees que ha habido una buena comunicación en el aula?. ¿Cómo ha sido?	2.1; 2.2; 2.3
	11.¿Te has sentido más motivado con el rol que has desempeñado?	1.3 ; 2.3
	12.¿Qué te ha gustado más, escuchar al profesor o participar activamente en la clase?	2.2; 2.3; 2.5; 2.6
	13.¿Te habría gustado más que el profesor no te hubiera orientado en la búsqueda de	2.2; 2.3; 2.5; 2.6

	información y buscarla mejor por tus propios medios? 14.¿Cómo ha sido tu papel?, ¿y el del profesor?, ¿qué te ha gustado más y menos? 15.¿Qué barreras te has encontrado? 16.¿Entiendes que este modelo de enseñanza está más próximo a tus necesidades y centros de interés?	2.2, 2.3 Y 2.5 2.7 2.6
DIMENSIÓN PATRIMONIAL	17.¿Piensas que es importante estudiar el Patrimonio? 18.¿Te ha servido el proyecto de clase para conocer el patrimonio próximo de tu zona? 19.¿Qué es lo que resaltarías de la dimensión patrimonial estudiada? 20.Señala qué elemento del patrimonio estudiado consideras fundamental. 21.¿Crees que es importante potenciar nuestro patrimonio próximo?	3.1; 3.2 3.1; 3.2; 4.3 3.2; 3.2; 4.3 3.2 3.2; 4.3 3.3; 3.2; 4.3
MODELO DE INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD	22.¿Consideras que el producto final ha tenido una buena difusión? 23.¿Podría servir lo que has hecho en la barriada?. ¿Cómo se podría difundir? 24.¿Qué crees debemos seguir profundizando? 25.Este modelo de enseñanza, ¿podría calar entre los alumnos las familias/voluntarios de la zona? 26.¿Cómo podemos mejorar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa?	4.1; 4.2 4.2; 4.3; 4.4 4.2; 4.3; 4.4 4.2; 4.3; 4.4 4.2; 4.5

Tabla 6.23. Relación entre cuestiones planteadas en la entrevista y categorías de referencia. Elaboración propia.

En aquellos casos en los que el alumnado expresó reticencias a su grabación se tomaron registros por escrito, ya que fue una de las condiciones que se puso a la hora de la realización del proyecto por parte del centro educativo: el derecho a la privacidad y ajustarnos a lo establecido en la Ley de Protección de Datos aplicable a los centros educativos adscritos a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Para hacer más operativo y lógico el estudio, hemos desglosado los resultados haciéndolos coincidir con las cuatro categorías de análisis. Se han incorporado textos lo suficientemente representativos de la mayoría de exposiciones al objeto

de dar veracidad a los comentarios del alumnado. En algunos casos se han extraído fragmentos amplios de la charla por el interés que muestra en nuestra investigación.

CATEGORÍA 1. VARIABLES 1, 3 Y 6. ¿Empleas más la mascarilla a raíz de estudiar el problema?; ¿Cómo te ha afectado en tus relaciones sociales y hábitos higiénicos?; En tu casa, ¿has puesta en marcha otras medidas de prevención del virus?; Te ha servido esta unidad para introducir cambios en tus hábitos diarios?; ¿Qué aspectos de los tratados estimas te sirven más en tu día a día?; Con tus amigos, ¿les hablas de los que has tratado (necesidades/ medidas)?; ¿Te ha cambiado la forma de enfrentarte frente al virus?; ¿Un proyecto como el que has realizado, puede ayudar a la disminución del absentismo y la disruptividad?

En el primer bloque de preguntas, se cuestiona al alumnado acerca de las repercusiones que ha tenido la implementación de la unidad didáctica en sus cotidianeidades: hábitos diarios, relaciones entre iguales, ámbito doméstico. La práctica totalidad ha respondido afirmativamente a las cuestiones, manifestando que, tras la realización de esta, han introducido cambios tanto en su día a día (mayor concienciación en el empleo de mascarillas, distanciamiento social, lavado continuado de manos), así como en las relaciones interpersonales dentro y fuera de sus viviendas. Tal fue el caso de IBB, alumno que antes de poner en marcha la UDI manifestó cómo, con anterioridad, no había hecho uso de las medidas de seguridad de la misma forma que en la actualidad.

> 00:00:43 Profesor: ¿Empleas más la mascarilla a raíz de la unidad didáctica?
> 00:00:52 IBB: Ahora la utilizo más, porque antes solía quitármela con los amigos. Cuando iba al Instituto, venía con la mascarilla puesta y nada más salir a la puerta me la quitaba.
> 00:01:02 Profesor: Eras de los que se quitaba la mascarilla y ya no te la quitas. Es muy interesante eso.

> 00:01:07 IBB: Cuando iba al entrenamiento iba sin ella. Cuando salía con mi amigo me la quitaba, pero ahora no siempre la tengo hasta arriba.
> 00:01:14 Profesor: (…) Oye, y en tus relaciones sociales y en tus hábitos higiénicos? Te ha ayudado en algo la unidad? Es decir, tú antes, por ejemplo, ¿mantenías la misma distancia social con la gente o te lavabas las manos con la misma frecuencia?
> 00:01:34 IBB: Yo lo de lavarme las manos, no. No me las suelo lavar mucho. Bueno, tres o cuatro veces al día, por la mañana y tal. Pero bueno, pues no sé, yo creo que ha sido igual y con lo de la distancia social (…) Si a eso se refiere a la regla del metro y medio, para que lo entendamos. De hecho, sí lo hago, aunque hay veces que se me va la pinza y me acerco a la gente, es inevitable.
>
> (Entrevista a I.B.B.)

En otro estudiante anteriormente concienciado, como podrá ser el caso de CFT, la implementación de la UDI servirá para mejorar alguno de sus hábitos, al no tener una dimensión concreta de determinados aspectos.

> 00:01:33 Profesor: ¿Te ha ayudado la unidad didáctica a la hora de incluir algunos hábitos higiénico sí, o de mantener distancias o algo? Sí. ¿En qué sentido?
> 00:01:43 CFT: En el sentido de saber cuál es la distancia en el que el virus puede atacar o puede estar presente también, porque yo no sabía que el virus duraba mucho más tiempo y circulaba en un tiempo mucho más veloz.
>
> (Entrevista a CFT)

Sin embargo, como contraste, nos encontramos con la reflexión de ICE, el cual argumenta sobre un aspecto que consideramos importante en nuestra investigación, el de las condiciones sociales y ambientales de partida del alumnado. En este sentido, pone el dedo sobre la llaga cuando, a la hora de preguntarle por los hábitos adquiridos, comenta cómo están bien aprendidos, pero son de difícil introducción en su vida cotidiana, al vivir en condiciones poco idóneas para luchar contra la COVID-19.

> Profesor: Magnífico. Oye, y en casa ¿habéis introducido algún cambio o ya lo estabais haciendo todo desde el primer momento?

> 00:01:49 ICE: En casa lo hacemos muy bien. En fin, lo de mantener la distancia… bueno, la distancia es muy difícil. En el sofá no va a decir espérate, que estás a menos de metro y medio.
>
> (Entrevista a ICE)

En lo que sí va a coincidir todo el alumnado es en cómo la implementación de unidades con este corte investigativo, pueden ayudar a disminuir situaciones de disruptividad y absentismo escolar, al acercarse a los centros de interés del alumnado y sus familias.

> 00:04:04 Profesor: Pues mira, yo lo agradezco mucho. Entonces, tú crees que puede ayudar a disminuir el absentismo?
> 00:04:10 IBB: Claro, porque si te motiva una clase, lógicamente van a la clase. Yo que es que odio los libros, si te soy sincero.
> 00:04:17 Profesor: Menos mal que esto queda entre tú y yo. Yo también odio los libros. Yo el hecho de abrir un libro, una página, otra página (…)
> 00:04:29 IBB: Lo bueno es que tú utiliza un libro para buscar información, para sacar de ahí algún dato para esas cosas, sí, pero otras(...) (Entrevista a IBB)

El análisis, pues, aporta información relevante acerca de dimensiones ligadas tanto con la categoría 1 como la 4. Así, como hemos podido comprobar en la etnografía de IBB cuando, a la hora de preguntar sobre las formas de enfrentarse a la situación, reconoce la necesidad de la gestión interna y la responsabilidad que tiene como sujeto. Ello no hace sino informarnos de un modelo de resolución de conflictos interno (variable 1.1.), tanto en sí como en el contexto próximo.

> (…)
> 00:02:08 Profesor: Entonces, para qué te ha servido la unidad? Te ha servido entonces para introducir cambios en tu día a día?
> 00:02:18 IBB: Yo creo que sí, la verdad. Ahora me estoy cuidando, estoy respetando la normalidad que ya tengo a partir de la ley. Tengo que hacer por mí mismo, por cuidarme. (…)

> 00:02:31 Profesor: Eso es lo que realmente importa. No lo que diga la ley, sino lo que tiene que marcar nuestra conducta, nuestra ética. Porque tienes que tener en cuenta que esto no es un juego, que esto es más peligroso de lo que de lo que parece.
> 00:02:43 Profesor: Oye, y con tus colegas ponen en marcha las medidas que hemos aprendido? O hablas de ella o de las cosas que hemos estudiado?
> (…)
> 00:02:56 IBB: Bueno, en realidad es algo que alguna vez sale el tema de y no sé qué, pero, ya está uno harto, se satura.
> 00:03:08 Profesor: Pero entonces ¿ha cambiado tu forma de enfrentarte al virus?
> 00:03:11 IBB: No me refiero a que antes era un poquito más de no hablar. Y ahora, sin embargo, estoy como mucho más responsabilizado
>
> (Entrevista a IBB)

Del mismo modo, el nivel de motivación (variable 1.3.) que se mostró en todas las enografías realizadas, fue igualmente elevado, , al tiempo que su grado de utilidad (variable1.6).

Sin embargo, lo que para nosotros tuvo un valor excepcional fue el grado de implementación y utilidad que tendrá en su contexto de significación próximo. Así, aunque respondan a la cuarta de las categorías, resulta interesante incorporarlo en este momento de la reflexión, ya que pondrá en valor la intervención como modelo de cambio social en el entorno. De las etnografías se desprende información en todo momento, la cual alude a tres variables clave: sobre las relaciones que se pueden establecer entre la comunidad beneficiaria y la unidad llevada a cabo; el grado de aplicación de contenidos en sus cotidianeidades, así como el nivel de satisfacción con lo aprendido.

Los resultados obtenidos no albergan ninguna duda. En todos los registros se aprecia una aplicabilidad directa de los contenidos impartidos en la unidad, en sus contextos cotidianos de vida, lo cual redunda en un aumento de la motivación por parte del alunado, al dotarle de significatividad y significado a las prácticas puestas en juego. De esta forma, la variable 4.3. (relaciones entre la comunidad

y la unidad), alcanza una dimensión compleja, resultando igualmente complejo el grado de aplicación de los contenidos en sus cotidianeidades (variable 4.4.)

> 00:02:10 Profesor: Entonces ¿te ha servido la unidad para introducir cambios en tu hábito diario, en tu día a día?
> 00:02:21 ICE: En mi día a día, me ha servido mucho. He introducido cosas que antes no tenía. Por ejemplo, la mascarilla o respetar la distancia, entre otros.
>
> (Entrevista a ICE)

Igualmente, en lo referido al nivel de satisfacción con lo aprendido (variable 4.5.), las etnografías nos informan de un grado elevado, como queda patente en fechas posteriores cuando el alumnado solicitará profundizar en los diferentes conceptos trabajados.

CATEGORÍA 2. VARIABLES 1. 2.3.5.6.7 ¿Crees que ha habido una buena comunicación en el aula?. ¿Cómo ha sido? ¿Te has sentido más motivado con el rol que has desempeñado?, ¿Qué te ha gustado más, escuchar al profesor o participar activamente en la clase?, ¿Te habría gustado más que el profesor no te hubiera orientado en la búsqueda de información y buscarla mejor por tus propios medios?, ¿Cómo ha sido tu papel?, ¿y el del profesor?, ¿qué te ha gustado más y menos?; ¿Qué barreras te has encontrado?; ¿Entiendes que este modelo de enseñanza está más próximo a tus necesidades y centros de interés?

El segundo de los bloques de preguntas se centra en los diferentes modelos de enseñanza, así como los diferentes roles que jugarán los diferentes actores. Este bloque fue fundamental para nuestra investigación, ya que nos aportó información de primer orden acerca de los climas del aula, las relaciones interpersonales, así como de los procesos puestos en juego durante la enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, las diferentes entrevistas apuntan por la elección, por parte del alumnado, de modos de comunicación dentro del aula MULTIDIRECCIONALES

(variable 2.1.), en las que tanto alumnado, como el profesor y voluntariado interaccionan en una posición de horizontalidad entre ellos.

> 00:04:41 Profesor: ¿Crees que ha habido una buena comunicación entre los compañeros y entre los compañeros y el profesor?
> 00:04:46 IGA: Sí. Porque todo el rato hablan de la gran noticia. Cómo pasa el tema, si va bien o mal…
> 00:04:55. Profesor: ¿Y tú crees que eso ha mejorado el ambiente de la clase?
> 00:05:01 IGA: Sí, porque no ha habido problema entre los alumnos ni con el maestro.
>
> (Entrevista a IGA)

Del mismo modo, en lo referente al perfil del alumnado (variables 2.3.), apuntan a un modelo a medio camino entre el AUTÓNOMO GUIADO y el EXPERIENCIADOR, donde el profesor ayudará en la búsqueda de información para la resolución de problemas.

> 00:10:07 Profesor: Y tú crees que así, si hiciéramos eso, mejoraría la conducta y mejoraría la convivencia en el centro?
> 00:10:13 RVS: Yo creo que se lleva dentro. Yo creo que la gente no viene mal porque dice yo para que vea chulea, para qué voy a estudiar si, si no me va a servir de nada. La gente piensa eso, sólo falta, falta un día, luego falta otro, van faltando siete, faltan un día y como que no le da mucha importancia. Un día no pasa nada. A la semana siguiente ya faltan 3 días y van así, van así. Bien, porque maestro, yo creo que la forma de enseñar ahora mismo como que no, eh? Como que no motiva al alumno, lo que se tiene que hacer es motivar al alumno. Y esta cosa del libro o cuaderno, otra cosa no motiva nada. En cambio proyecto con tus compañeros, habla con el profesor, que te informen sobre cosas importantes. Yo eso si lo veo más interesante.
>
> (Entrevista a RVS)

La elección de este perfil no resulta casual. El alumnado, acostumbrado a trabajar de forma mecánica, no se encuentra en ocasiones cómodo cuando tenga que asumir el peso de la investigación. No está acostumbrado dentro del contexto escolar, a desarrollar su capacidad de agencia, aunque tampoco le llega

a contrariar, de ahí que prefiera un modelo de visibilidad mixto en el que se cuente con la ayuda del docente.

Por ello, el perfil del profesorado (variable 2.2.), por el que se decanta el alumnado se aproxima al perfil FACILITADOR, el cual pone en marcha técnicas de aprendizaje CENTRADAS EN LA COMUNIDAD (variable 2.5.)

> 00:04:34 Profesor: Bueno, entonces es algo que se puede mejorar. Y con respecto a la comunicación que ha habido en la clase, me refiero entre compañeros como ¿cómo has visto tú el ambiente de trabajo?
> 00:04:45 IME: Yo lo he visto bien, hay alguno que trabaja más y otros menos (…) como en todos lados. Unos reman más y otros reman menos.
> 00:04:53 Profesor: Pero ¿te gusta el ambiente o te habría gustado más una clase en la cual el profesor mandara callar a todo el mundo y estuvieran sentados en sus sitios?
> 00:05:02 IME: No, me ha gustado la clase que hemos tenido con coloquios en ratos y otras actividades.
>
> (Entrevista a IME)

Respecto al estilo de enseñanza (variable 2.6.), el modelo CREATIVO fue el más elegido entre el alumnado, aunque también las diferentes entrevistas nos informan de una percepción del alumnado de un estilo de enseñanza PARTICIPATIVO.

> 00:05:16 Profesor: ¿Qué te habría gustado más? ¿Un modelo que el profesor te hubiera dado toda la información y tú te la estudiaras o que tú te la tengas que buscar la vida por tu cuenta?
> 00:05:27 IGA: Lo que hemos hecho, que el profesor te va pasando unos datos y tú tienes que ir profundizando a partir de aquello que guarda relación.
> 00:05:38 Profesor: ¿Por qué cree que te gusta más?
> 00:05:42 IGA: Porque te dan la pauta y tú tienes que decir y te da capacidad de elegir.
> 00:05:47 Profesor: ¿Cuál crees que ha sido tu papel?
> 00:05:56 IGA: Buscar información y pensar lo que está bien.
>
> (Entrevista a IGA)

> 00:05:08 Profesor: Te propongo tres modelos de dar la clase: 1 utilizar el libro, 2. investigar a tu bola, sin ton ni son, o bien 3. el modelo que hemos utilizado, que es modelo, guía en el cual yo te guío sobre los pasos y tú vas investigando. ¿Con cuál te quedas?
> 00:05:23 IME: A partir de ahí me gusta más la tercera opción, que porque aparte de ver a mi compañero y no estar haciendo yo sola y me ayuda a buscar (…) y te ayuda a organizar el pensamiento y a organizar las ideas.
>
> (Entrevista IME)

> 00:07:41 Profesor: Esta forma, por ejemplo, de enseñar ¿se ajusta más a lo que son tus gustos, tus intereses o se aleja mucho?
> 00:07:47 IBB: Es la mejor clase que yo puedo tener. Estoy hablando con mi compañero, hacer proyectos junto a mi maestro, lo que yo te he dicho, no es cómo coger un cuaderno y que te digan la maestra "hacer ejercicios 24 25; leeros esta página es un rollo maestro, como que no me da mucha vida porque me la voy a leer y al día siguiente se me va a olvidar. En cambio esto es otra cosa maestro, siempre te va a quedar esta cosa en plan hacerlo con tus compañeros.
> Al día siguiente vienes con más energía, vienes más cargado, vienes con más ilusión, empiezas un proyecto y tú dices hostia, voy a hacer una cosa nueva, ¿sabes? Y yo creo que eso es bueno.
>
> (Entrevista a IBB)

Respecto a las principales barreras participativas (variable 2.7.) observadas por el alumnado, destacan las de tipo COMUNICATIVAS y CURRICULARES, lo cual se explica por los niveles competenciales bajos generalizables a prácticamente toda la unidad, con grandes problemas de comprensión lectora y/o capacidad de razonamiento.

CATEGORÍA 3. VARIABLES 1,2,3. ¿Piensas que es importante estudiar el Patrimonio?; ¿Te ha servido el proyecto de clase para conocer el patrimonio próximo de tu zona?; ¿Qué es lo que resaltarías de la dimensión patrimonial

estudiada?; Señala qué elemento del patrimonio estudiado consideras fundamental; ¿Crees que es importante potenciar nuestro patrimonio próximo?

El tercer conjunto de cuestiones versa sobre las ligazones existentes entre la lucha contra la COVID19 y el valor que ofrece el patrimonio próximo. Del mismo modo, al tiempo que se visibiliza el papel del patrimonio, se busca evaluar cómo ha ido evolucionando el concepto entre el alumnado a lo largo del desarrollo de la unidad.

Respecto a la percepción del patrimonio (variable 3.1.), la mayor parte de las entrevistas se decantan por un rango a medio camino entre el SIMBÓLICO-IDENTITARIO y el SOCIAL COMUNITARIO, donde el alumnado tendrá una visión con cierto nivel de complejidad de los elementos patrimoniales presentes en su entorno. Esta percepción experimentó una progresiva evolución a medida que se fue implementando la unidad ya que, como hemos podido comprobar en las encuestas iniciales, el alumnado parte con un visión anecdótica de éste y, en ocasiones, ni siquiera tendrán claro el significado del concepto ni mucho menos sus posibles manifestaciones. Sin embargo, en las entrevistas se aprecia un grado de madurez de este, logrando insertarlo en un contexto de significación concreto, aunque con matices, ya que no todo el alumnado logra un mismo nivel de conceptualización.

> 00:08:21 Profesor: Te gustaría seguir participando en el proyecto para seguir conociendo lo que es el patrimonio de la zona? Porque yo sé que tú eres de Cabezas Rubias. (…), ¿A ti te gustaría dar a conocer un poco el patrimonio de Cabezas Rubias y de la zona? (…) como, por ejemplo, la tradiciones, costumbres, lugares de interés y demás. ¿Por qué crees que es importante que difundamos el patrimonio nuestro?
>
> 00:08:53 IME: Bueno, ahora con el virus, la verdad voy más a él y a mí me gusta tanto como una ciudad, porque tiene su tradición, tiene siempre su fiesta, (…)y se conoce a todo el mundo. Y eso a mí me gusta.
>
> 00:09:15 Profesor: Y cómo podríamos dar a conocer nosotros ese patrimonio al resto de la gente? Porque es una de las cosas que mí me preocupa. Porque ahora

> nosotros hacemos un libro electrónico, hacemos nuestros vídeos. Pero ¿cómo podemos dar a conocer eso después?
>
> 00:09:36 IME: Entre los vecinos se puede hacer. Hay algunos compañeros que han dicho las redes sociales. Hacer nuestro propio canal Instagram o de YouTube.
>
> (Entrevista a IME)

Del mismo modo, el valor identitario y de representatividad con el que se dota al patrimonio (variable 2.2.) fue diverso en cuanto a la apreciación por parte del alumnado, observándose una HIBRIDACIÓN identitaria más que evidente, especialmente tomando en cuenta el origen social del alumnado. De esta forma, en las entrevistas se comentan como elementos identitarios, manifestaciones propias de sus culturas de origen, habiendo presencia de culturas gitana y marroquí principalmente, al tiempo que, tras manifestaciones más alejadas de su contexto cultural próximo, Ello nos habla, en última instancia, de la capacidad de performance del patrimonio, ayudando en la generación de procesos de inclusividad.

Por último, respecto a la capacidad de resiliencia del patrimonio (variable 3.3.), la mayor parte del alumnado manifiesta respuestas las cuales se decantan por la necesidad de generar estructuras PERMANENTES en sus contextos cotidianos, a partir de su valorización como un recurso generador de resiliencia.

> 00:10:58 Profesor: Estamos de acuerdo entre tú y yo, estamos mucho más de acuerdo. Oye, y respecto al patrimonio gastronómico, es decir, lo de las comidas que hemos estado estudiando y demás. Tú lo conocías y yo, ante la importancia de la vitamina de algunos platos, sabía bien qué era la vitamina B.
> 00:11:13 RVS: Solo sabía que la naranja llevaba vitamina D. Y ya no sabía nada más.
> 00:11:19 Profesor: Y ¿consideras que es importante que nosotros vayamos profundizando cada vez más para que vosotros podáis tener esas herramientas de cara a vuestra vida futura?

> 00:11:28 RVS: Por lo que yo te he dicho, maestro, se escucha también lo que entra, lo que me dan ganas de venir, cosas que yo voy a utilizar en un futuro.
> 00:11:34 RVS: ¿A mí de qué me va a servir dar una raíz cuadrada? No me va a servir de nada. En cambio, cosas así de cercanas como comida saludable territorio, el paisaje… Esas cosas son como más próximas a mí maestro, que las puedo utilizar en cualquier momento de mi vida y perfecto.
>
> (Entrevista a RVS)

CATEGORÍA 4. VARIABLES 1. 2. ¿Consideras que el producto final ha tenido una buena difusión?; ¿Podría servir lo que has hecho en la barriada?. ¿Cómo se podría difundir?; ¿Qué crees debemos seguir profundizando?; Este modelo de enseñanza, ¿podría calar entre los alumnos las familias/voluntarios de la zona?; ¿Cómo podemos mejorar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa?

Las últimas cuestiones procuran arrojar luz acerca de la importancia que le da el alumnado a la puesta en valor del proyecto. En este sentido, a pesar de que todas las entrevistas irán en la misma dirección, dos fueron las que aportaron una respuesta realmente significativa.

> 00:14:27 Profesor: Oye, a mí lo que se me está planteando ya hay una última duda cómo podíamos nosotros difundir lo que estamos haciendo en el barrio? Porque sería interesante. (…)
> 00:14:57 IBB: Yo creo, maestro, que la verdad es que sí, porque hay muchas personas. Lo que yo te he dicho que aparte del instituto, es que en plan de la gente que nos rodea por aquí, todo el mundo en plan piensa, creo que lo mismo que nosotros, que el instituto no sirve de nada, que es una tontería,. Y así es como una revolución, maestro, porque yo creo que estamos con un método maestro, que no, es el debido. Hace 200 años estudiaba así y digo bueno, pero ahora con tanto método, con teléfono, tanta tecnología y tanta cosa no ha hecho con YouTube que se lo podría publicar ahí o con Facebook, me entienden? Yo creo que ese no es el método.
> 00:15:40 Profesor: Y tú crees que a los compañeros si hacemos lo que estamos haciendo ahora, no los proyectos

> que vamos a empezar con chroma y demás. ¿Le importaría publicar en un canal todo lo que estamos haciendo?
> 00:15:53 IBB: Al contrario, creo que le gustaría, la verdad. Perfecto.
>
> (Entrevista a IBB)

El entusiasmo con el que se expresa el informante, no hace sino incidir en la necesidad de visibilización del proyecto experienciado por el alumnado, arrojando luz sobre dos de las principales variables que vertebran el estudio: el grado de utilidad hacia la comunidad escolar (variable 4.1.), así como fuera de la comunidad escolar (variable 4.2.), las cuales podrían catalogarse, en términos del alumnado, como MEJORABLES.

> 00:09:15 Profesor: Y ¿cómo podríamos dar a conocer nosotros ese patrimonio al resto de la gente? Porque es una de las cosas que mí me preocupa. Porque ahora nosotros hacemos un libro electrónico, hacemos nuestros vídeos. Pero ¿cómo podemos dar a conocer eso después?
> 00:09:36 IME:. Hacer nuestro propio canal Instagram o de YouTube. Pero a ver si lo hacemos y después no llega a la gente, lo hacemos y se queda ahí. Y eso es algo que tendríamos que mejorar. No sé.
>
> (Entrevista a IME)

Así pues, los resultados globales a los que podemos llegar no difieren sobremanera con los obtenidos en la encuesta final (tabla 6.24), aunque debemos tener presente la carga de intersubjetividad que se pone en liza. De forma esquemática quedarían organizados de la siguiente manera:

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES	RESULTADOS
CATEGORÍA I. **QUÉ APRENDE EL ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA**	**1.1.FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**	INEXISTENTE	
		INTERNAMENTE	X
		MEDIACIÓN EXTERNA	
	1.2.NIVEL DE RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES	INSUFICIENTE	
		SUFICIENTE	
		ALTO	X

	1.3.NIVEL DE MOTIVACIÓN	NO INFLUYE	
		INFLUYENTE	
		IMPRESCINDIBLE	X
	1.5. FORMAS DE APROXIMACIÓN/ TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INDIVIDUAL	
		IMPERATIVA	
		INTRAGRUPAL	
		INTERGRUPAL	X
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	BAJA	
		MEDIA	
		ALTA	X
CATEGORÍA II. **ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	**2.1.MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA**	UNIDIRECCIONAL	
		BIDIRECCIONAL	
		MULTIDIRECCIONAL	X
	2.2.PERFIL DEL PROFESOR	COACH	
		FACILITADOR	X
		EVALUADOR	
		EXPERTO EN CONTENIDOS	
	2.3.PERFIL DEL ALUMNADO	DEPENDIENTE	
		AUTÓNOMO GUIADO	X
		EXPERIENCIADOR	
		REFLEXIVO- CRÍTICO	X
	2.5.TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN EL DOCENTE	
		CENTRADA EN EL ALUMNADO	
		CENTRADAS EN LA COMUNIDAD	X
	2.6.ESTILO DE ENSEÑANZA	TRADICIONAL	
		PARTICIPATIVO	
		COGNOSCITIVO	
		INDIVIDUAL	
		CREATIVO	X
	2.7.BARRERAS PARTICIPATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD	FÍSICAS	
		SENSORIALES	
		COMUNICATIVAS	X
		CURRICULARES	X
		ESTRUCTURALES	
		COGNITIVAS	
CATEGORÍA III.	**3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.**	ANECDÓTICO	
		SIMBÓLICO-IDENTITARIO	X

ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS Y PERCEPCIÓN PATRIMONIAL		SOCIAL COMUNITARIO	X
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	AIDENTITARIA	
		INDIVIDUAL	
		HÍBRIDA	X
		COLECTIVA	
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	ANECDÓTICO	
		PERMANENTE	X
CATEGORÍA IV. **GRADO COMUNICACIÓN DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**	**4.1.HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR**	INSUFICIENTE	
		MEJORABLE	X
		OPTIMO	
	4.2.FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	INSUFICIENTE	
		MEJORABLE	X
		OPTIMO	
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENDIOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD.	SIN RELACIONES	
		SIMPLES	
		COMPLEJAS	X
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES.	ANECDÓTICO	
		PARCIAL	
		COMPLEJO	X
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LO APRENDIDO.	BAJO	
		MEDIO	
		ALTO	X

Tabla 6.24. Correlación de resultados obtenidos. Elaboración propia.

Estos resultados no hacen sino corroborar las impresiones obtenidas en los cuestionarios previos y finales, así como tampoco diferirán de los sesiones de aula, como comprobaremos posteriormente, lo cual resulta de gran importancia, al permitir la contrastación de la información desde dos fuentes con actores diferentes, el alumnado y el profesor, ayudando así en una correcta triangulación de datos.

6.3.3.Debate de grupo.

Coincidiendo con la última de las sesiones programadas (nº 22), el día 15 de diciembre de 2020, se realiza con el alumnado una puesta en común de todo lo aprendido a lo largo de la unidad implementada. Al igual que en la dinámica realizada con la voluntaria de Unión Romaní, se procedió a una grabación del debate, pudiendo ser consultado en el anexo correspondiente, al tiempo que se recogerán las correspondientes impresiones tanto en el registro de observación diario, como en el diario de clases.

A pesar de tocarse, a modo de conclusión, aspectos ligados con la COVID, el debate también incluye una dimensión para nuestro entender, clave para poder medir el alcance de la intervención. De esta forma, el papel que juega el patrimonio en la unidad se visibilizará, ayudándonos a poder calibrar su papel como elemento vehiculizador de todo el proceso.

No obstante, las intervenciones que realiza el alumnado a la hora de la definición de patrimonio, así como en la delimitación de las principales formas en las que aparecen en el entorno próximo, no pueden ser determinantes en la investigación, ya que la dinámica de clase fue completamente diferente a sesiones anteriores, siendo la participación más escasa y no concluyente, por lo que tan sólo desde la triangulación de la información con otros registros, podemos hacer un análisis de este. El alumnado evidencia la dimensión holística compleja, estableciendo conexiones entre éste y su entorno próximo.

Del mismo modo, su papel activo como elemento de resiliencia cobra protagonismo en las diferentes intervenciones, dándose un especial protagonismo al patrimonio gastronómico próximo, apreciándose una percepción sobre el patrimonio (variable 3.1.) SOCIAL COMUNITARIA, así como un valor identitario (variable 3.2.) COLECTIVO.

En lo referido a la CATEGORÍA I , la actividad aporta datos referidos a las variables 1.1. (formas de resolución de conflictos); 1.2. (nivel de rendimiento y desarrollo de habilidades); 1.3. (nivel de motivación); 1.4. (posición de los cuerpos en el espacio); 1.5. (formas de aproximación/ trabajo frente a la alteridad); 1.6. (percepción de utilidad para el alumnado), así como 1.7.

(apreciación de contenidos COVID19). Así, los resultados obtenidos, se pueden concretar en:

- Formas de resolución de conflictos: INEXISTENTE.
- Nivel de rendimiento y desarrollo de habilidades: SUFICIENTE.
- Nivel de motivación: ALTO.
- Posición de los cuerpos en el espacio: ORGANIZADO.
- Formas de aproximación/ trabajo frente a la alteridad: INTERGRUPAL.
- Percepción de utilidad para el alumnado: ALTA.
- Apreciación de contenidos COVID19: COMPLEJO.

Del mismo modo, un análisis triangulado de las diferentes fuentes de recogida de información, nos aporta gran cantidad de datos referidos a la CATEGORÍA II, tanto en lo referido a los modos de comunicación (variable 2.1.), arrojando un valor MULTIDIRECCIONAL, así como perfiles del profesorado (variable 2.2.) y alumnado (2.3.), donde cobra el primero un papel más ligado al perfil de COACH, permitiendo una retroalimentación de lo aprendido, así como de REFLEXIVO-CRÍTICO por parte del segundo, al desplegarse una gran cantidad de recursos reflexivos a la hora del debate y resolución de los problemas planteados.

De la última de las categorías (GRADO DE COMUNICACIÓN/ DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA), podremos inferir información a partir del cruce de datos provenientes tanto del registro diario de actividades, así como del diario de clase (véase ANEXO I, sesión 22 A y B). La participación del alumnado fue ordenada, respetándose el turno de palabra, siguiendo un orden en las intervenciones. Previamente se comenta a éste acerca de la importancia de seguir estas instrucciones de cara a una correcta grabación de las aportaciones que realicen, quedando los resultados como siguen:

- 4.1. Hacia la comunidad escolar: OPTIMO.
- 4.3. Relaciones que se establecen entre los contenidos de la unidad y la comunidad: COMPLEJAS.
- 4.4. Grado de aplicación de contenidos en sus cotidianeidades: COMPLEJO.
- 4.5. Nivel de satisfacción del alumnado con lo aprendido: ALTO.

De los resultados obtenidos, cabría destacarse la integración a la que llegarán con sus cotidianeidades. Logran llegar a un aprendizaje autónomo y, especialmente, práctico y aplicable a sus contextos diarios, sabiendo enlazar el papel que tendrá el patrimonio como instrumento generador de resiliencia dentro de su comunidad de pertenencia.

Esta actividad, en definitiva, sirve como prueba palpable de la consecución de los objetivos planteados al comienzo de la unidad, así como nos orienta sobre los nuevos derroteros a seguir de cara a futuras intervenciones, tanto en ese grupo, así como el resto de alumnado del centro.

6.4. HOJAS DE REGISTRO Y DIARIO DE AULA.

Tanto las hojas de registro, como el diario de aula fueron dos instrumentos de observación de gran importancia en todo momento, ya que no sólo recogieron los momentos de intervención del aula sino, igualmente, impresiones posteriores las cuales necesitan de su registro al objeto de perder cualquier tipo de información. Al igual que Clifford Geertz (1987), creemos que toda toma de registros debe recoger hasta los detalles más exhaustivos, ya que lo que en principio no constituye material relevante, se puede convertir posteriormente en ello. Por ello, teniendo en cuenta que partimos del paradigma de la complejidad de Morin, nos decantamos por la observación fenomenográfica (Solana, 2019) como forma de recogida de la información, considerando que todos los elementos observables en nuestras escenas de investigación forman parte de un todo, de ahí que deba ser recogido hasta el último detalle reseñable.

La actitud del alumnado, las intencionalidades que expresan o se manifiestan, las formas de trabajo, las formas de ocupar los cuerpos el espacio, o las formas de resolver los conflictos y tensiones generadas en el día a día, fueron analizadas y recogidas con gran interés ya que, como hemos comentado en el capítulo 2, la necesidad de concebir el espacio clase como “aula social” implica la introducción de gran cantidad de dimensiones las cuales interactúan entre sí.

HOJAS DE REGISTRO.

Las hojas de registro se han realizado de forma sistemática tras la finalización de cada una de las sesiones llevadas a cabo. En ellas tienen cabida gran cantidad de variables las cuales se aplicaron a todas las tareas que se llevaron a cabo, al margen de su tipo. La importancia de estas hojas está fuera de toda duda, ya que nos aportan pistas fundamentales acerca de aspectos tan importantes como la actitud del alumnado, su grado de compromiso, su motivación, o las competencias y destrezas asociadas. Organizadas en tres grandes bloques de indicadores (actitudinales respecto al grupo, actitudinales individuales y de desarrollo de las tareas), ayudan a discernir acerca de

diferentes variables, especialmente de la categoría I, donde se valoran diferentes dimensiones referidas al alumnado.

Un análisis global del mismo aporta luz acerca de variables tan diferentes de registrar como la 1.1. (nivel de rendimiento del alumnado), 1.2. (incidencia en el grado de absentismo y disruptividad), 1.3. (nivel de motivación mostrado durante las sesiones), 1.4. (posición de los cuerpos en el espacio), 1.5. (nivel de aceptación de formas de trabajo), al tiempo que otras variables. De forma general caben destacarse los siguientes resultados:

- En lo referido a la variable 1.2. (grado de absentismo y disruptividad), alrededor del 80% del alumnado ha acudido regularmente a clases, habiendo rozado el 100% en algunas sesiones, suponiendo todo un éxito, ya que un análisis posterior a la finalización de la unidad didáctica muestra un aumento exponencial del absentismo en determinados alumnos, los cuales no han vuelto a incorporarse a la vuelta de clases. De esta forma, casos de alumnos que han faltado durante la realización de la UDI en contadas ocasiones, posteriormente han abandonado tanto la presencialidad, así como la enseñanza por vía virtual a través de classroom. Entre las razones del escaso absentismo presentado durante la realización de las sesiones, como se puede comprobar en el apartado 6.4., destacará la cercanía y la motivación del alumnado a la hora de la realización del proyecto.

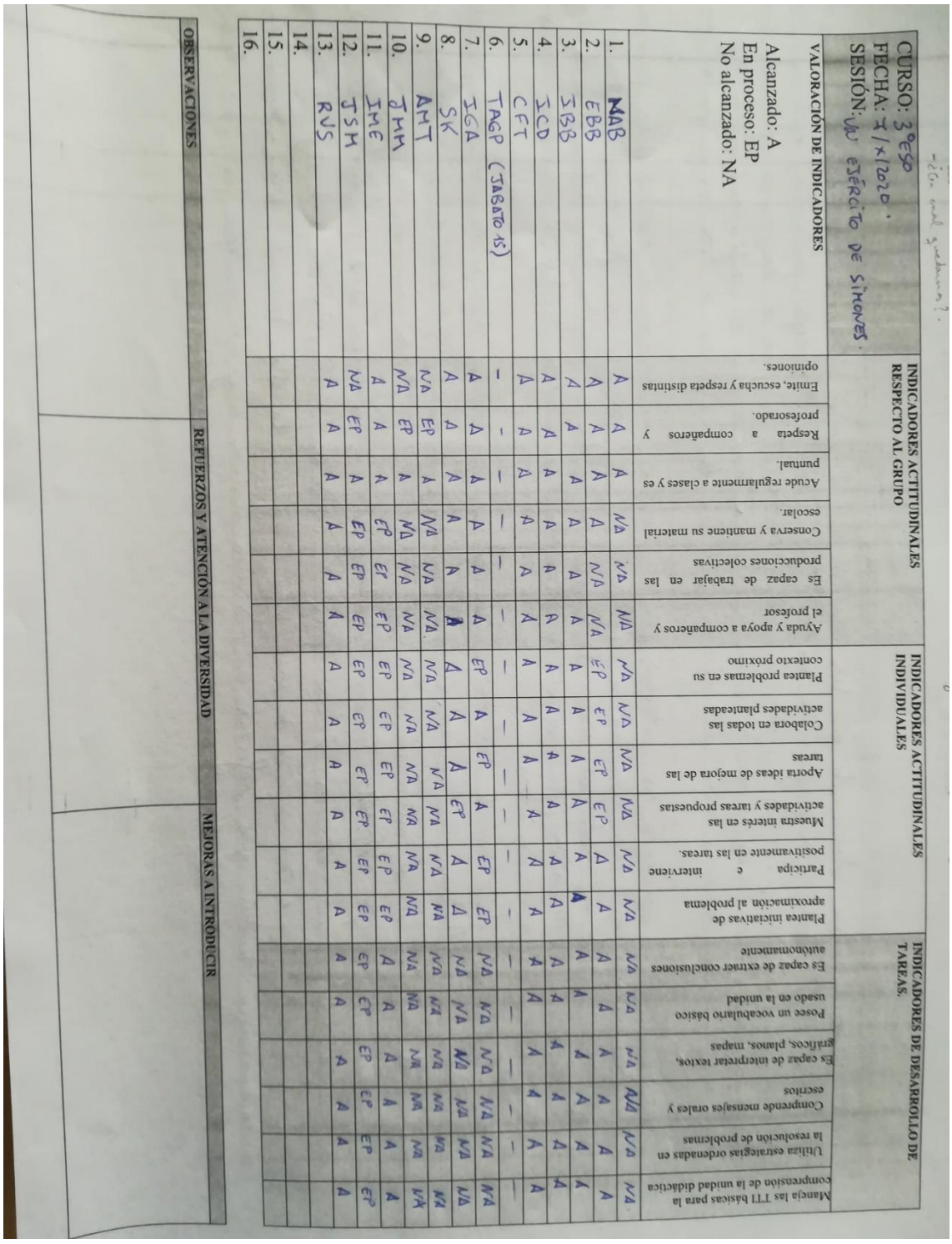
  En este sentido, casos como los de SK, JSM o RVS fueron significativos, ya que presentaron un aumento exponencial de ausencias una vez terminada la unidad, siendo la misma una de las principales causas de su asistencia, la participación en las tareas grupales, como se comprueba en el apartado 6.4.

- Respecto al nivel de rendimiento del alumnado (1.1.), éste variará notablemente, ya que se presentarán los tres indicadores dependiendo del alumno registrado. De esta forma nos encontraremos casos como AMT o JSM los cuales presentaban un perfil de rendimiento bajo, no realizando las diferentes tareas ni participando en la mayor parte de las

sesiones. Éstos contrastan con la mayor parte del grupo, que presenta un perfil alto en su rendimiento, con continuas intervenciones, aportando constantemente y con iniciativas en la toma de decisiones y/o resolución de los diferentes problemas planteados.

- El nivel de motivación mostrado durante las sesiones (variable 1.3.), también fue objeto de registro diario, ya que, para nuestro caso, tienen una importancia vital, al ser una de las principales variables objeto de investigación. En este sentido, destacamos un paralelismo entre los resultados de esta variable y la anterior, coincidiendo con el alumnado anteriormente reseñado. De esta forma, sesiones como la 3,4 o 5 por citar algunas, encontramos registros negativos en indicadores como "muestra interés en las actividades y tareas propuestas", "colabora en las actividades planteadas", o "plantea iniciativas de aproximación al problema", coincidentes con el alumnado que presenta un bajo rendimiento en el aula el que, igualmente, tiene su paralelismo con los principales casos detectados de absentismo presentados a la hora de la puesta en marcha de la unidad.

- La última de las variables de la CATEGORIA I (aceptación de formas de trabajo en el aula) también tiene una gran importancia, observándose nuevamente la misma tendencia que en el caso anterior, así como con los mismos protagonistas. De esta forma, en la práctica totalidad de las sesiones registradas (véanse desde la 1 a la 18), nos encontramos con una pauta que se repite; la negativa a trabajar en equipo por parte de determinados alumnos, los cuales llegan en ocasiones, a manifestar situaciones de agresividad ante los requerimientos del profesor mediante la puesta en marcha de procesos de resistencia y/o situaciones de violencia frente al resto de compañeros en el momento que son requeridos para incorporarse al trabajo en equipo. Mención especial fue el caso de EBB, con problemas de socialización respecto a los compañeros, quien a pesar de sus dificultades, participa en las diferentes sesiones grupales, venciendo sus limitaciones iniciales.



CURSO: 3ºESO
FECHA: 7/x/2020
SESIÓN: Un ejército de simones.

VALORACIÓN DE INDICADORES
Alcanzado: A
En proceso: EP
No alcanzado: NA

	INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.											INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES					INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO				
	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Comprende mensajes orales y escritos	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Colabora en todas las actividades planteadas	Plantea problemas en su contexto próximo	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Conserva y mantiene su material escolar.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Respeta a compañeros y profesorado.	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.
1. NAB	A	A	NA	A	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	A	A	A	A
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	NA	NA	NA	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. ICD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (JABATO 1S)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. IGA	A	A	A	A	A	A	EP	EP	A	EP	A	EP	A	A	A	A	A	A
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9. AMT	NA	EP	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	A	EP	NA
10. JMM	NA	EP	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	A	EP	NA
11. IME	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A	A	A
12. JSM	NA	EP	A	EP	EP	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A	EP	A
13. RVS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES

REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

MEJORAS A INTRODUCIR

Imagen 6.1. Hoja de registro representativa. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

- Los indicadores 13 a 18 (desarrollo de tareas), tienen una gran importancia en la toma diaria de registros, ya que el perfil del alumnado, con las dificultades competenciales comentadas en capítulos anteriores, hace que se deba tomar muy en cuenta aspectos como la comprensión, la facilidad de búsqueda de información, o la capacidad de extraer conclusiones de forma autónoma. En este sentido, el análisis de registros diarios nos ha proporcionado un dato de gran valor. Si bien, en las primeras sesiones observamos déficits muy acusados en aspectos como el empleo de vocabulario, manejo de TTI y especialmente en la capacidad de interpretación de la información (véanse las sesiones 3 a 6), a medida que el alumnado fue empoderándose y cobrando mayor autonomía, su capacidad de resolución de problemas fue en aumento, teniendo el profesor un papel cada vez más anecdótico, aspecto éste de gran importancia. No obstante, el perfil del alumnado se presenta muy contrastado, presentando grandes diferencias entre éstos, como se puede comprobar a lo largo de todos los registros.

Aparte de estos indicadores, en las diferentes hojas de registro se incorporó un espacio destinado para albergar observaciones de diverso tipo las cuales pudieran resultar significativas. A modo de ejemplo destacan:

- *Ha faltado varios días, pero nada más llegar se ha puesto al día (sesión* 6).
- *Molesta a sus compañeros e impide que pueda desarrollar el normal desarrollo de la tarea* (sesión 8).
- *Todo el alumnado ha trabajado con mucha motivación* (sesión 9).
- *Están muy ilusionados con el proyecto* (sesión12).
- *Un ambiente de trabajo increíble* (sesión 14).

Así pues, resumiendo, las hojas de registro nos presentan una dualidad de alumnado, presentándose ambos extremos en cuanto a rendimiento, motivación o nivel competencial a la hora de enfrentarse a los problemas.

DIARIO DE AULA.

El diario de aula fue uno de los principales elementos con los que contaremos para el análisis de las diferentes actividades llevadas a cabo. Como se ha comentado en capítulos anteriores, la observación fenomenográfica se convirtió una de las principales herramientas de análisis con la que contaremos en la investigación.

Concretamente, consta de 22 sesiones numeradas de forma correlativas, recogiendo, de forma correlativa, una sucesión temporal de acontecimientos desde el 5 de octubre de 2020 hasta el 16 de diciembre de 2020. En el diario se registraron no sólo aspectos formales sino, lo que para nosotros resulta de gran importancia, aspectos emocionales y otros complementarios que jugaron un rol fundamental para la comprensión de determinadas dinámicas de aula llevadas a cabo.

En todo momento hemos pretendido llevar a cabo un registro lo más exhaustivo posible, recogiendo hasta los detalles más insignificantes pero que pudieran resultar de cierta utilidad, aunque en los momentos de recogida de la información no le encontrásemos hueco dentro de las diferentes categorías establecidas en la investigación. Ello ha permitido que se pudieran observar, durante y posteriormente, aspectos tan importantes como las interacciones que se establecen entre los sujetos, las dinámicas de comunicación, las gramáticas de confianza y otros elementos que, a medida que desarrollemos el proceso, nos aportándonos pistas claves acerca de las dinámicas de funcionamiento tanto del aula como fuera de ésta.

La observación densa (Geertz, 1987) a la que hemos llegado, permite no sólo que las diferentes categorías de análisis reciban un aporte fundamental de información, sino que, al mismo tiempo, ofrece una interpretación sistémica de éstas, ya que arrojan luz a las conexiones ocultas de significatividad de las dimensiones que intervienen en cada escena.

Para hacer más operativo el análisis de los registros del diario de aula, se siguió una clasificación de las diferentes tipologías presentes en las diferentes sesiones (tabla 6.25), aunque éstas simplemente deben ser tomadas como forma de

organización de la información ya que, como hemos comentado en momentos anteriores, el carácter sistémico de nuestro proyecto evita cualquier aproximación parcial a los hechos. A efectos organizativos, estos registros se clasifican en:

TIPOS DE REGISTRO	DESCRIPCIÓN
DESCRIPTIVO	Ambiente de la clase y desarrollo de las sesiones de forma global.
ANALÍTICO	Reflexividad de todo el proceso, así como de las acciones surgidas durante el mismo, al objeto de dotar de significatividad las diferentes acciones registradas,
CRÍTICO	Revisión de las acciones y actitudes generadas durante el proceso, así como valoración de éstas.
EMO-SENTIMENTALES Y CORPORALES	Formas de ocupación del espacio. Interacciones que se establecen entre los distintos sujetos. Niveles de motivación o desmotivación. Disruptividades generadas. Procesos de grupo. Expectativas generadas en el profesorado y alumnado.
ORGANIZATIVOS	Modificaciones a introducir para la reconducción de la acción a partir de las decisiones tomadas.
SISTÉMICO	Análisis relacional respecto al resto de subsistemas y sistemas que operan en el sujeto.

Tabla 6.25. Tipos de registro observados. Elaboración propia.

Dentro de una misma hoja de sesiones se pueden encontrar diferentes tipos de registros, de ahí la necesidad tener que observar todos los fenómenos registrados desde la complejidad que presenta. A modo de ejemplo destacan las siguientes observaciones.

- **REGISTROS DESCRIPTIVOS.**

  -Sesión 1. 5 de octubre. *Comienza el primer día de la unidad didáctica. Me encuentro nervioso y con gran expectación, ya que no sé cómo responderá el grupo. Las medidas COVID me tienen consternado, ya que no me deja trabajar como siempre lo he hecho. El alumnado se encuentra en mesas separadas y el trabajo por grupos será una tarea más que difícil, tendré que tirar de imaginación (…).*

  -Sesión 15. 30 de noviembre. *Tercer día destinado a la puesta en valor del patrimonio próximo. He mandado imprimir en copistería los diferentes materiales producidos y se han colocado tanto en el tablón "nuestro patrimonio nos une" como en los pasillos de las aulas. Del mismo modo, se ha procedido a invitar nuestro espacio, explicando ellos qué es patrimonio próximo, así como los elementos que lo integran.*

- **REGISTROS ANALÍTICOS.**

  -Sesión 8. 4 de noviembre. *Hoy ha venido a dar una charla Rocío, técnico de inserción social de la Unión Romaní, una de las principales asociaciones de la zona. Previamente con ella he realizado una pequeña reunión para acordar los puntos a tratar durante la charla, ya que deseo gire alrededor del tema de la responsabilidad individual a la hora de la lucha contra la COVID (…) Posteriormente, el alumnado formulará las preguntas que, previamente en la sesión anterior, han preparado, estableciéndose un debate muy productivo, produciéndose hasta pequeños roces, ya que se sentirán por aludidos. La sesión ha resultado muy provechosa, creo que se han podido alcanzar los objetivos previstos, aunque eso tardaré algo de tiempo en comprobar.*

- **REGISTROS CRÍTICOS.**

  -Sesión 2. 7 de octubre. *(…) Con posterioridad, siguiendo la petición que me hicieron en la sesión anterior, les paso un cuadernillo-guía que les ayudará a organizar la información en todo momento. Les proyecto en el cañón virtual un texto del diario La Vanguardia, donde se explican las diferencias conceptuales y lo leemos en voz alta, poniendo en la pizarra las palabras de difícil comprensión (…)*

  -Sesión 12. Día 18 de noviembre. *Hoy ha sido un día desastroso. Tenía previsto realizar una tarea y, al final todo ha quedado n un batiburrillo. Llego al aula de informática asignada a los grupos de ESO y observo que todos los ordenadores funcionan perfectamente, pero, desgraciadamente, la red de internet ha caído y no tengo acceso a la aplicación. Acuerdo con el alumnado que se hará en el momento que haya conexión (ya aprovecharé otra clase de algún compañero).*

- **REGISTROS EMO-SENTIMENTAL Y CORPORALES.**

  -Sesión 1. 5 de octubre. (…) *Comienzo la clase proyectando imágenes de la COVID sin mediar palabra. Los alumnos vociferan entre ellos, discutiendo con malas palabras, ya que introduzco intencionalmente imágenes que son de la barriada, pero que no tienen nada que ver con el tema. Como quien no quiere la cosa, pregunto al alumnado por cómo lo ha pasado y los sentimientos asociados durante el confinamiento, encontrándome risas y actos de desafío. Comentan cómo han ido sin mascarilla, han salido a reuniones durante el confinamiento de marzo y hay hasta quienes niegan su existencia (…)*

  -Sesión 6. 26 de octubre. (…) *Con posterioridad, una vez realizado el debate, procedo a leerles un pequeño texto de los sentimientos encontrados de un familiar de un fallecido por la enfermedad, en la que se comenta cómo su actitud ha podido ser causante. Observo miradas cabizbajas tras las mascarillas, ya que les pregunto cómo se sentirían si hubieran sido ellos los autores del escrito. El proceso de estructuración-*

desestructuración-reestructuración de las ideas va cobrando forma, y muchos de ellos comienzan a experimentar sentimiento de culpa (…)

-Sesión 14. 25 de noviembre. *(…) Los alumnos reclaman seguir profundizando en los contenidos que están analizando, ya que el entorno digital, la autonomía en el trabajo, así como el empoderamiento que han experimentado a lo largo de la unidad, les motiva muchísimo (…).*

-Sesión 17. 4 de diciembre. *(…) Observo una motivación cada vez mayor entre los alumnos. Me reclaman cosas y noto como tienen cada vez más interés por aprender, nunca había visto ese interés entre estos alumnos.*

- **REGISTOS ORGANIZATIVOS.**

-Sesión 5. 21 de octubre. (…) *Día de puesta en común de los resultados obtenidos. Inicialmente se había previsto hacer una tarea de presentación de resultados, pero a los alumnos les da "lache", expresión referida a la vergüenza propia y ajena, y me han pedido cambiarla por un KAHOOT que ellos mismos organizarían y pondrían en valor (…) Necesitaré parte de la siguiente clase (pedí un ratito a Carmen) para que se pueda terminar la tarea, experienciándose posteriormente. Me sorprenderán los resultados obtenidos, así como el grado de implicación de los alumnos, los cuales querían acabarlo a toda costa.*

--Sesión 12. Día 18 de noviembre. (…) *Cambio de dinámica. Me dispongo a realizar la segunda tarea programada (…) Debo seguir reforzando esta sesión, ya que a medias. Aprovecharé mis huecos en el horario, así como las ausencias del profesorado para reforzar aquello que vea necesario.*

-Sesión 13. 23 de noviembre. *(…) Todos han trabajado muy bien, aunque he terminado agotado, ya que reclamaban mi atención una y otra vez. Para difundir los resultados, hemos acordado en grupo que se va a crear un tablón de patrimonio en el centro, así como se "empapelará" pasillos y aulas, al tiempo que se difundirán los materiales en nuestro entorno web*

a lo largo de la segunda evaluación. Tengo intención de llevar el proyecto a lo largo de 2 años mínimo, ya que tiene un potencial increíble.

-Sesión 17. 4 de diciembre. *Vuelvo a reorganizar los grupos. Cuando no vienen unos, en la clase siguientes faltan otros, dificultando todo.*

- **REGISTROS SISTÉMICOS.**

  -Sesión 21. 15 de diciembre. *Segundo día de exposiciones, con dos grupos de alumnos para los cursos de 1º y 2º de ESO. Me sorprende nuevamente la motivación del alumnado, ya que mucho antes de la hora acordada estarán buscándome por el centro para comenzar las actividades previstas. Con anterioridad he tenido que pedir permiso al profesorado y al equipo directivo para que se pueda incluir en las actividades del Plan de Centro.*

  Especialmente me quedo con la exposición de 1º de ESO, la cual nuevamente consigo autorización para grabar en vídeo. Me sorprende que, a pesar de no ser su hora, varios profesores solicitaran poder participar como discentes, interactuando en las distintas actividades con el alumnado. (…)

Por ámbitos de investigación, existe una correlación entre éstos y los diarios de sesiones asociadas (tabla 6.26), ya que se desarrollaría la unidad de forma estructurada. De forma esquemática quedarían relacionadas de la siguiente forma:

BLOQUE	AMBITO DE INVESTIGACIÓN	DIARIO DE SESIONES ASOCIADAS
I	- ¿Una “epidemia” globalizada? - ¿Ha afectado a todos por igual? - ¿Qué efectos ha provocado? - ¿Hemos tenido todos las mismas oportunidades?	2, 3, 4 y 5
	- ¿Cómo es nuestro barrio?.	6, 7 Y 8

II	- ¿Qué características particulares tiene? - ¿Cómo ha vivido nuestro entorno esta situación? - ¿Cómo hemos vivido la pandemia? - ¿Me afectó tanto parón?	
III	- ¿También tenemos patrimonio?. - ¿Cómo en nuestro patrimonio ambiental? - ¿La comida es patrimonio? - ¿Pueden ayudarnos nuestras costumbres?	9, 10, 11 y 12
IV	-El patrimonio de mi barriada y entorno, ¿es conocido y se ha puesto en valor? -Propiedades nutricionales de nuestra gastronomía cercana para la mejora del sistema inmunitario.	13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19.

Tabla 6.26. Correlación de ámbitos de investigación con el diario de sesiones. Elaboración propia.

El análisis categorial del diario de aula ofrece una gran cantidad de información acerca de los numerosos aspectos que lo conforman. No sólo aporta información relevante a aspectos puramente conceptuales sino, lo que para nosotros será más importante, ligados a las relaciones interpersonales, así como a las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje puestas en juego.

CATEGORÍA I. Qué aprende el alumnado y variables contextuales del aula de Ciencias Sociales.

Los resultados inferidos nos informan acerca de formas de resolución de conflictos (variable 1.1.), a medio camino entre los indicadores “internamente” y “medición externa”, ya que en ocasiones cada pequeño grupo resolvía sus problemas de forma interna, sin necesidad de intervención, mientras que en

ocasiones resulta necesario la gestión por parte de todo el grupo (sesiones 7,8,18).

Ello vendrá motivado por el diferente grado de motivación por parte del alumnado (variable 1.3.), el cual, a pesar de las diferencias, se mostraría participativo y con motivación para el trabajo (sesiones 3,5,7,8,14,15,17,18,20,21,22) eso sí, a pesar de las limitaciones impuestas por la situación sindémica, adoptará posiciones espaciales desorganizadas (variable 1.4.), habiendo un gran desorden espacial, como de costumbre (sesiones 5,13).

En lo referente a las formas de aproximación al trabajo frente a la alteridad (variable 1.5.), cabe destacarse cómo el alumnado trabajó en conjunto, habiendo un reparto equitativo y casi espontáneo en ocasiones, de las tareas a realizar, habiendo igualmente, cooperación entre los diferentes grupos, según marquen las necesidades del trabajo a desarrollar (sesiones 5,7,10,11,12,14,17). Todo ello se hizo a partir de un desarrollo de capacidades como la escucha activa, el respeto a los compañeros, la capacidad de análisis desarrollada en cada tarea, así como la iniciativa en la toma de decisiones (variable 1.2.), como queda patente en numerosas sesiones, como la 4,5,13,15,17,18 o la 20.

Como consecuencia de todo ello, la apreciación de los contenidos ligados con la COVID (variable 1.7.), se considera compleja, logrando el alumnado desarrollar y comprender las tramas ocultas de significación del problema en sus cotidianeidades (véanse sesiones 8,15,17,18,20), haciendo que la percepción de utilidad de lo aprendido (variable 1.6.) sea elevado en numerosas ocasiones (sesiones 8,15,17,18,20).

CATEGORÍA II. Estilos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis del diario de aula nos aporta gran cantidad de información referente a esta categoría, comenzando por los modos de comunicación en el aula (variable 2.1.), la cual pasará de ser unidireccional a multidireccional, estableciéndose nuevas interacciones entre los diferentes actores, generándose canales de comunicación comunes (sesiones 7,8,9,10,11,13,14,15,17,18,19,20,21. Ello se

debe, fundamentalmente, a los diferentes perfiles que se establecen entre el profesorado y el alumnado (variables 2.2. y 2.3.), pasando el primero de ser un mero experto en contenidos a ser un facilitador/cocach, al promover aprendizajes endógenos por parte de un alumnado que deja de tener un perfil dependiente par volverse más experienciador, trabajando de forma autónoma, logrando desarrollar herramientas intelectuales básicas para la puesta en marcha de las diferentes tareas de investigación (véanse sesiones 1,5,7,8,9,10,11,12,13,15,17,18,19).

Del mismo modo, en lo referido al nivel de integración de los diferentes contenidos con las competencias (variable 2.4.), se aprecia en diferentes sesiones de aula, como ésta va a ser compleja, trabajándose varias competencias simultáneamente a partir de los diferentes contenidos ligados entre sí (sesiones 5,13,14,15,22). Esta flexibilidad permitirá que el estilo de enseñanza (variable 2.6.) pase de ser el propio de un modelo tradicional, para convertirse en individual, agrupando al alumnado por niveles y centros de interés, siempre en relación con el contexto de pertenencia del alumnado (véanse sesiones 5,9,10,11,12,13,14 y 17).

Como consecuencia, las técnicas y estrategias de aprendizaje (variable 2.5.), se centran en la comunidad, buscándose siempre un aprendizaje basado en problemas a partir de casos prácticos, lo cual redundará en el nivel de motivación del alumnado (sesiones 7,8,12,13,15 y 17).

CATEGORÍA III. Asimilación de contenidos y percepción patrimonial.

La información referida a esta categoría contenida en el diario de aula resulta igualmente prolija en numerosas de las sesiones, siendo especialmente relevantes entre la 9 y las 18. Así, se puede apreciar cómo en lo referido a la percepción del patrimonio (variable 3.1.), el alumnado va experimentando una progresiva transformación de ésta, pasando de ser un concepto meramente anecdótico, a imbuirse de una dimensión más social-comunitaria, incorporando rangos de valor a diferentes elementos patrimoniales con significatividad en su contexto social.

Ello hará que el valor que se le otorgue (variable 3.2.) tenga una dimensión colectiva, llegando a reconocer elementos patrimoniales conformadores de su espacio cultural próximo, formando parte de su identidad. Este aspecto resulta de gran importancia, ya que, como hemos comprobado en apartados anteriores, el alumnado partía de una visión aidentitaria de éste, llegando hasta el extremo de desconocer su significado en sí.

Como consecuencia, el alumnado logrará establecer una estrategia de resiliencia frente a la COVID, a partir del patrimonio como herramienta, al lograr insertarlo en sus prácticas cotidianas (variable 3.3.).

CATEGORÍA IV. Grado de comunicación/difusión de la experiencia.

Quizás ésta sea la categoría que menos información nos aporte el diario de aula, ya que tuvo un mayor grado de subjetividad, al no ser aspectos tangibles que se puedan apreciar en el día a día de las clases. No obstante, se aprecia en algunos momentos de las sesiones, especialmente en las número 7,8,15 y 16, que tanto el alumnado como el profesorado observan la necesidad de implementar mejoras para poder facilitar la difusión de las experiencias, tanto en el contexto del IES como de la comunidad próxima (variables 4.1. y 4.2.).

Del miso modo, se puede apreciar cómo la práctica totalidad de los contenidos aprendidos llegan a tener significatividad suficiente como para poder ser puestos en marcha en los contextos cotidianos del alumnado (variable 4.4.)

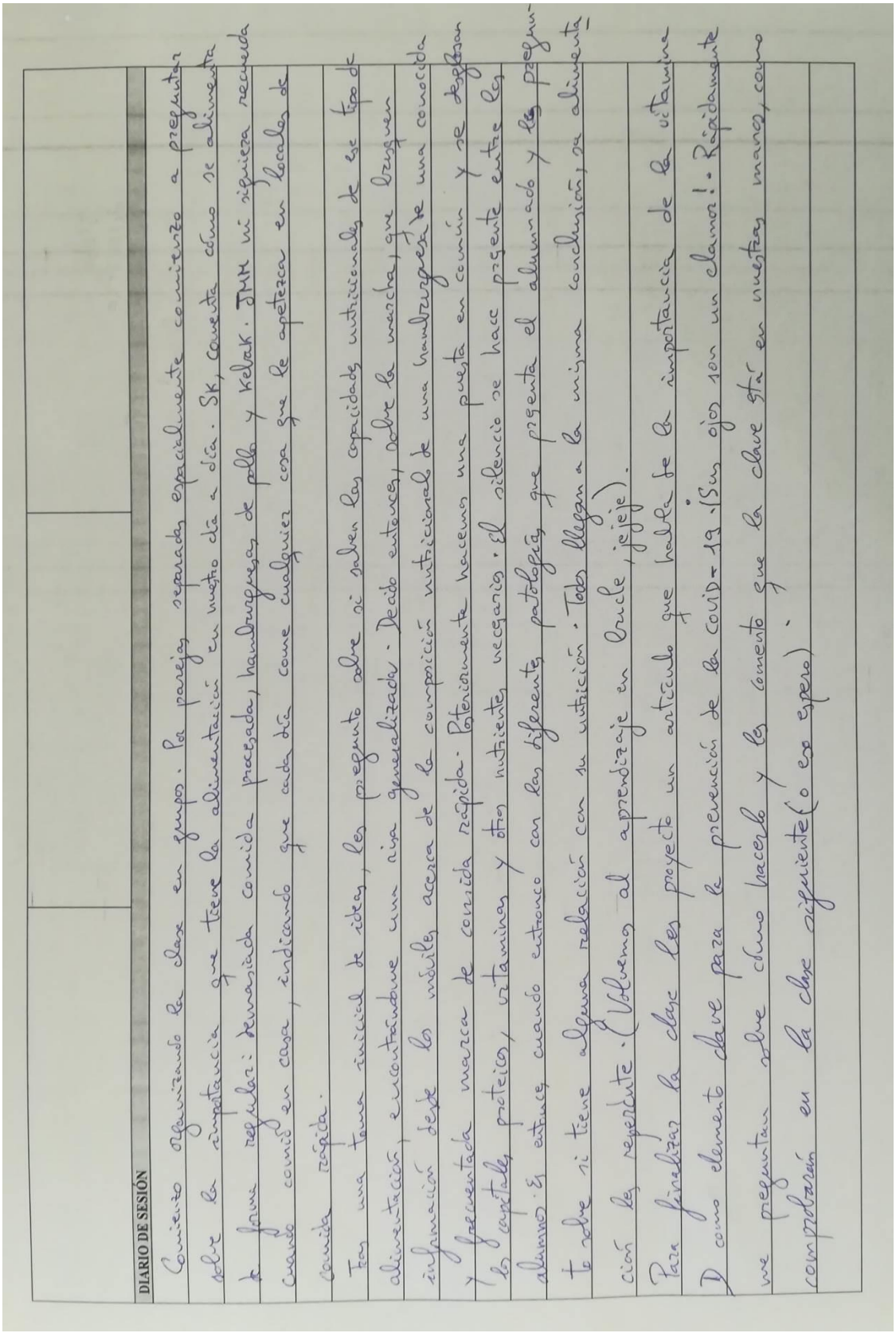


Imagen 6.2. Diario de clase, sesión 12. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

6.5. MATERIALES Y EVIDENCIAS PRODUCIDAS POR EL ALUMNADO.

Las evidencias aportadas por el alumnado sirven como indicadores directos de nuestro análisis. Concretamente, fueron 10 las actividades que se procedieron a evaluar, correspondiéndose con los diferentes bloques de contenidos (tabla 6.27), viniendo recogidas el desarrollo de estas en el diario de sesiones, entre otros sistemas de registro. A modo esquemático, los principales materiales y evidencias producidos por el alumnado se resumen en:

BLOQUE	AMBITO DE INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES	MATERIALES/ EVIDENCIAS	DIARIO DE SESIONES
I	-¿Una "epidemia" globalizada? -¿Ha afectado a todos por igual? -¿Qué efectos ha provocado? -¿Hemos tenido todos las mismas oportunidades?	-Un ejército de simones -Rastreando globalmente -Una rueda de prensa peculiar	**-Cuadernillo del alumnado. Un ejército de simones.** **-Cuadernillo del alumnado. Rastreando globalmente** **-Kahoot "Un ejército de simones"**	2, 3, 4 y 5
II	-¿Cómo es nuestro barrio?. -¿Qué características particulares tiene? -¿Cómo ha vivido nuestro entorno esta situación? -¿Cómo hemos vivido la pandemia? -¿Me afectó tanto parón?	-Vivenciando localmente -Escuchando a personas de respeto	**-Escuchándonos** **-Escuchándome** **-Una persona de respeto**	6, 7 Y 8

III	-¿También tenemos patrimonio?. -¿Cómo en nuestro patrimonio ambiental? -¿La comida es patrimonio? -¿Pueden ayudarnos nuestras costumbres?	-El camarote de los hermanos Marx -Un laboratorio muy especial -Nos convertimos en gestores culturales.	**-Producciones individuales del alumnado.**	9, 10, 11 y 12
IV	-El patrimonio de mi barriada y entorno, ¿es conocido y se ha puesto en valor? -Propiedades nutricionales de nuestra gastronomía cercana para la mejora del sistema inmunitario.	-Revitalizando nuestro patrimonio -El rincón virtual de Omaíta -Visibiliza2	**-Nuestro Patrimonio nos une** **.-Kahoot "Un mundo de vitamina D"** **-Libro electrónico "Visibiliza2"** **-Exposiciones grupales.**	13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19.

Tabla 6.27. Materiales y evidencias producidas por el alumnado. Elaboración propia

Al margen de estos materiales, existen otras evidencias tales como encuestas, debates de grupo y pequeñas producciones que se enmarcan dentro de cada una de las actividades, bien de manera inicial, de desarrollo o de síntesis.

6.5.1. Un ejército de simones.

Perteneciente al ámbito de investigación: ¿Una epidemia globalizada?

La primera actividad del proyecto, tras la realización de la encuesta inicial que nos sirve para poder valorar el nivel competencial de base, consiste en un debate inicial acerca de la conceptualización del problema a investigar. Para ello, se proyectó al inicio de la sesión una serie de imágenes sin que haya interacción con el alumnado, poniendo posteriormente en la pizarra los conceptos a debatir. Posteriormente, siguiendo las medidas COVID del centro, cada alumno se posicionó en la pizarra acerca del concepto, indicando sus razones.

El nivel de participación, así como otras dimensiones ligadas con las corporalidades y el modo de acercamiento del conocimiento, se recogen en la sesión 2 del diario de sesiones, destacándose la elevada disruptividad entre el alumnado. Tras el posicionamiento, el alumnado buscó en el DRAE las definiciones a debatir, dándose una ficha de seguimiento de la actividad a petición de ellos. Se proyecta en el cañón virtual un texto del diario La Vanguardia, donde se explican las diferencias conceptuales, resolviéndose aquellos términos de difícil comprensión para el alumnado. Nuevamente, tras la lectura, los alumnos realizaron una revisión de su posicionamiento original, debatiéndose nuevamente en grupo.

El resultado alcanzado fue muy satisfactorio (tabla 6.28), pues se puso en marcha un modo de aprendizaje en bucle donde el profesor sólo orientó el proceso, siendo el alumnado el que generará su propio conocimiento. Ello nos permitió poder evaluar determinadas variables del sistema de categorías, como se puede comprobar en la siguiente tabla.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.2. RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	INFLUYENTE
	1.4. POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	ORGANIZADO
	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN FRENTE A LA ALTERIDAD	INDIVIDUAL
	1.6. PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	MEDIA
	1.7. GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	BIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	AUTÓNOMO GUIADO
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	INTEGRACIÓN COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADA EN EL ALUMNO.
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	CURRICULARES
	2.8. EMPLEO DE NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE.
IV. COMUNICACIÓN / DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD.	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO

Tabla 6.28. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.

UN EJÉRCITO DE SIMONES.



Un extraño virus se ha apoderado de nuestros días. Investigadores mundiales no se ponen de acuerdo en cómo nombrarlo ni cómo se comporta. Unos llaman epidemia, otros pandemia, y hay hasta quienes incluso se atreven a considerar el virus como sindemia. Nuestro especialista, el Doctor Fernando Simón, no lo tiene aún claro. ¿Podría ayudarle a aclarar las ideas?.

Para ello tendrás que investigar sobre lo que significa cada uno de estos conceptos, así como explicar las causas que motivan a decir a qué se refieren los investigadores. Para ayudarte el Doctor Simón te ha enviado una ficha que deberás rellenar.

DEFINICIÓN DE...		
EPIDEMIA	PANDEMIA	SINDEMIA
Enfermedad que ataca a un gran número de personas o de animales en un mismo lugar y durante un mismo período de tiempo.	Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región.	Una sindemia es la suma de dos o más epidemias o brotes de enfermedades concurrentes o secuenciales en una población

A PARTIR DEL SIGUIENTE ENLACE, RESPONDE A LAS CUESTIONES:
https://www.lavanguardia.com/ciencia/20201016/484100587900/covid-pandemia-sindemia.html

¿Por qué dicen que el virus responde a una sindemia más que a una pandemia?	porque lo que está pasando concuerda más con una sindemia que con una pandemia
¿Qué tiene que ver el nivel de riqueza con el coronavirus?	nada porque le puede afectar al igual a todos
Según los autores, ¿puede volver a repetirse la situación?	si
Justifica razonadamente con cual de los tres conceptos anteriores identificas el virus.	pandemia, ya que se a extendido por todo el mundo atacando a todos

Imágenes 6.3-6.4. Presentación de actividad por parte del alumnado. Fotografía: Romero-Villadóniga,.

6.5.2. Rastreando globalmente.

Perteneciente al ámbito de investigación: ¿Ha afectado a todos por igual?; ¿Qué efectos ha provocado?; ¿Hemos tenidos todas las mismas oportunidades?

Los objetivos de esta actividad fueron potenciar la autonomía del alumnado, mediante la dotación de una mayor capacidad de agencia en los mismos, al tiempo que introducirlos en una dinámica de aprendizaje por investigación, que no había hasta la fecha en cursos anteriores. Para ello, por parejas, el alumnado se convirtió en rastreadores globales, quienes deberán observar la evolución mundial del problema y la situación particular en España. A medida que vayan encontrando pistas para la resolución de las cuestiones planteadas, debiendo anotar en la pizarra las claves encontradas, así como la fuente de acceso a la misma, en un intento de hace, en la medida de lo posible, partícipe al resto del alumnado de sus logros.

Recogidos en el diario de sesiones con los números 3 y 4, se analizaron posiciones corporales, formas de ocupación del espacio, nivel de motivación, interacciones que se establecerán con el resto de compañeros y profesorado, así como otras variables ligadas con los estilos de enseñanza y aprendizaje, como pudieron ser los roles de todos los actores presentes, las barreras encontradas y así un largo etcétera.

Los resultados recogidos tanto en las producciones del alumnado, así como en los diarios de sesiones y registros individualizados de observación (tabla 6.29), ayudando en la triangulación de determinadas variables contenidas tanto en la categoría I como la II principalmente.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.2. RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	INFLUYENTE
	1.4. POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	ORGANIZADO
	1.5. FORMAS DE APROXIMACIÓN FRENTE A LA ALTERIDAD	INDIVIDUAL
	1.6. PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	MEDIA
	1.7. GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	BIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	AUTÓNOMO GUIADO
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	INTEGRACIÓN COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADA EN EL ALUMNO.
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	CURRICULARES
	2.8. EMPLEO DE NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE.
IV. COMUNICACIÓN / DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD.	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO

Tabla 6.29. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.

RASTREANDO GLOBALMENTE.



Definitivamente, le has dejado de piedra, eres un crack sin discusión. En un ligero vistazo, has podido resolver una de las grandes dudas que ciernen sobre el virus. Sin embargo, no se ha quedado del todo convencido y te propone un nuevo reto. Hacer un seguimiento a nivel mundial del mismo, ya que sólo tú eres capaz de poder hacerlo.

Como buen científico desea que sigas un criterio lógico, pasando desde una visión mundial a otra más cercana a tu barrio. Por ello, deberás seguir con mucho cuidado las instrucciones, como buen rastreador que eres.

TAREA 1. ¿Cuántos casos hay en el planeta?

Para poder llegar a resolver la primera tarea, deberás pulsar sobre el siguiente clic y responder a las preguntas que te ha enviado desde su Centro de Observación Nacional.

https://www.google.com/covid19-map/?hl=es

LA COVID-19 EN EL MUNDO	
Continentes donde ha llegado el virus	Continentes donde hay más casos por cada millón de habitantes
todos	América Europa Asia África Oceanía
TOP TEN	
Países con mayor número de casos (cifra)	Continente donde se localiza.
Estados Unidos India Brasil Francia Rusia España Reinó Unido Italia Argentina Colombia	America
¿Por qué India tiene tan pocos casos por cada millón de habitantes si es el segundo país en cuanto a número de contagios?	

¿Por qué Samoa o Islas Salomón no tienen casos registrados?. Infórmate sobre sus condiciones de salud por internet.	el éxito que ha tenido Samoa Americana no se basa únicamente en las pruebas realizadas, sino que tomaron medidas inmediatas
¿A qué crees que se deba que los países centroafricanos no registren casos?	porque alomejor an tomado unas normas muy duras

A partir del enlace https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200527/481417383088/desigualdad-pobreza-coronavirus.html explica cuáles van a ser las consecuencia de la COVID en el mundo en los próximos años.

Van a hacer muy negativas, ya que aunque el virus se pueda ir, la economía se verá afectada como también la vida social de los habitantes que se verán obligados a hacer a no hacer cosas que hacían antes

TAREA 2. El caso de España.

Los datos de hoy no han sido especialmente buenos. De forma secreta el Doctor Simón te ha enviado el siguiente informe:

https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/situacionActual.htm?q=service/

Debes pinchar en el documento secreto que lleva por título INFORME. Ayúdale a organizar la información.

LA COVID-19 EN ESPAÑA	
Según la TABLA 1. ¿Cuáles han sido las 6 comunidades con mayor número de casos?	Andalucía, Cataluña, Madrid, C.Leon, País Vasco y C.Valenciana
Contrastando con la TABLA 2. ¿Se corresponde en el mismo orden con el número de hospitalizaciones? Razona tu respuesta.	no, ya que no hay la misma cantidad de personas que enviada
Observa la FIGURA 1. ¿Cómo ha sido la evolución del número de casos desde marzo hasta la actualidad?	region con subidas y bajadas
Contrasta las FIGURAS 1 Y 2. ¿Sigue la misma tendencia el número de fallecimientos?	no
Lee el siguiente artículo y realiza una reflexión personal sobre las consecuencias que ha tenido la actual situación en la brecha educativa. https://www.unicef.es/educa/blog/covid-19-brecha-educativa	

creo que está brecha va a ser muy perjudical para los estudiantes que queremos estudiar y aprender, ya que estamos cambiando nuestro rendimiento y forma de estudiar,
con eso vamos a tener que hacer una reflexión y tener unas nuevas espectativas en forma al futuro

¿Cómo te afectó el confinamiento en tu rendimiento académico?	muy mal y la vez bien, mal ya que mi rendimiento lo ví que se cayó mucho y bien ya que a la vuelta me e visto algo más interesado por estudiar

Imágenes 6.5 a 6.9. Presentación de actividades “Rastreando Globalmente”. Fotografía: Romero-Villadóniga.

6.5.3. Kahoot. Un ejército de simones.

Perteneciente al ámbito de investigación: ¿Una "epidemia" globalizada?; ¿Ha afectado a todos por igual?; ¿Qué efectos ha provocado?; ¿Hemos tenido todas las mismas oportunidades?

Como actividad final de bloque se modifica la tarea final prevista por otra a propuesta del alumnado, De esta forma, se fomenta la participación y se potenciará la percepción de utilidad por su parte, siendo uno de los principales objetivos que se planteará todo el proyecto. El objetivo fue la puesta en común de todo lo aprendido en las sesiones anteriores, contemplándose inicialmente una presentación de resultados de cada uno de los grupos. Sin embargo, el alumnado propuso la realización de un kahoot a modo de actividad final, accediendo a ello. Se pondrán una serie de condiciones: deberían ser ellos los que se organicen, formularían las cuestiones correspondientes a partir de un trabajo de equipo, con miembros en las transcripciones a la pizarra, otro en el diseño del material y otro filtrando contenidos, así como posteriormente deberían experienciarlo para que, al mismo tiempo sirviese como material de evaluación.

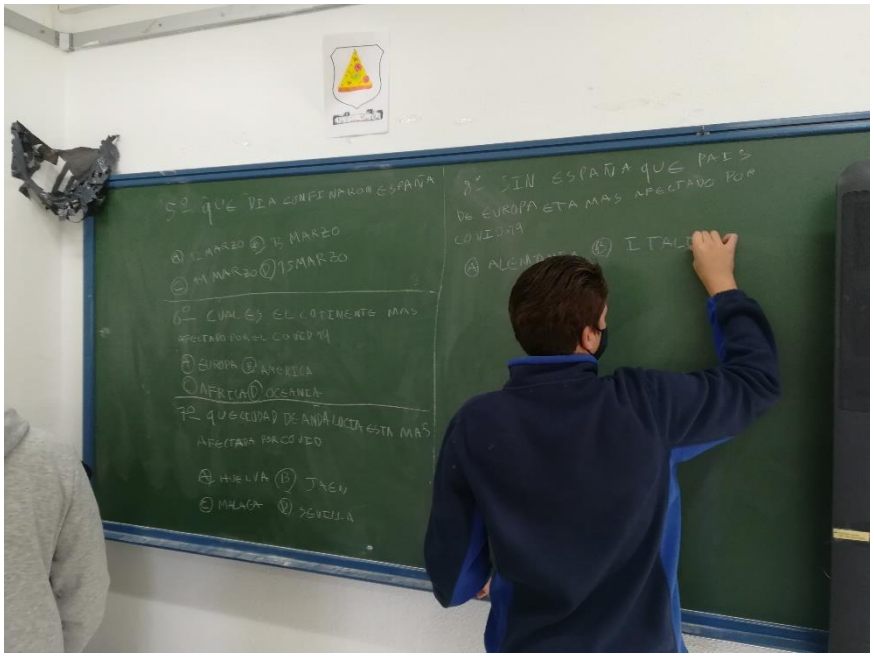


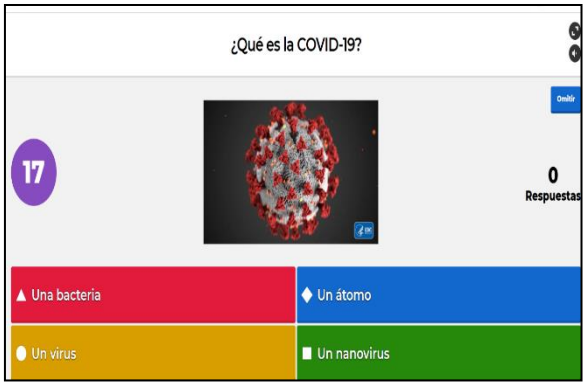
Imagen 6.10. Desarrollando la experiencia. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

El trabajo del alumnado fue escrupuloso, como se puede comprobar en el diario de sesiones número 5. Se necesitó la clase posterior para poder acabar la actividad, ya que el proceso era más lento de lo esperado, estando el profesor coordinando todo el proceso. Lo que más llamará la atención será el enorme grado de implicación de todo el alumnado, incluso de aquel que tenía un menor nivel de participación en sesiones anteriores, pudiendo recabarse una gran cantidad de información relativas a variables recogidas en las categorías I, II y IV (tabla 6.30).

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.1.FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	MEDIACIÓN EXTERNA
	1.2. RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4.POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	ORGANIZADO
	1.5.FORMASA DE APROXIMACIÓN/ TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INTERGRUPAL
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTO
	1.7GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	MULTIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	COACH
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	REFLEXIVO CRÍTICO
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	INTEGRACIÓN COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADA EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	CREATIVO
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES
	2.8.EMPLEO DE NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	OPTIMO
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS	COMPLEJAS

	CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LO APRENDIDO	ALTO

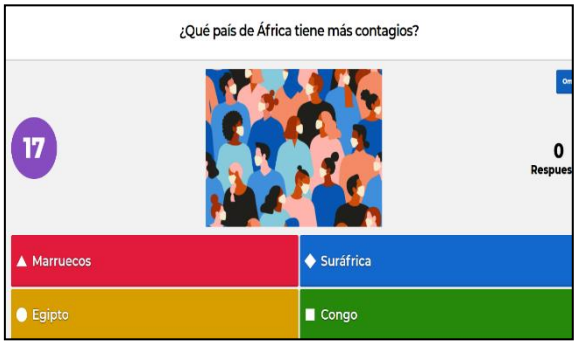
Tabla 6.30. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.





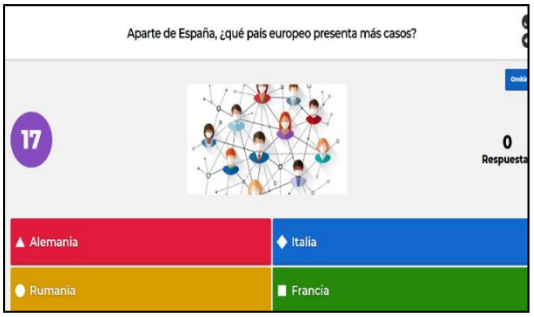


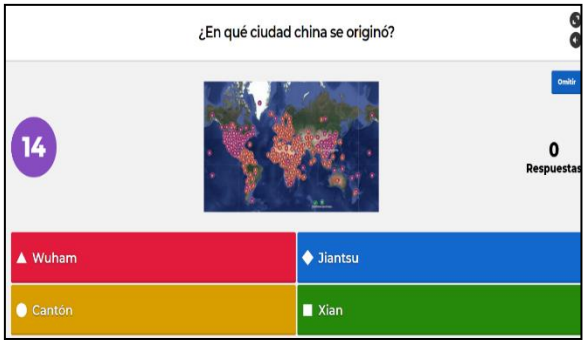




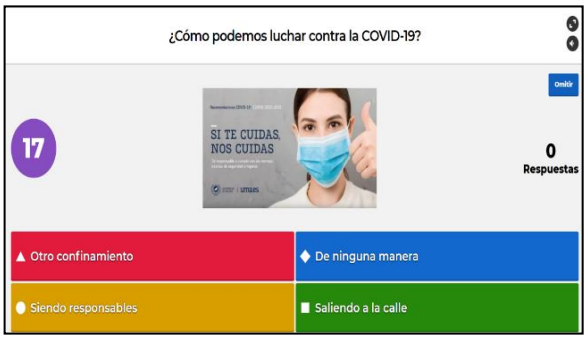














Imágenes 6.11 a 6.22. Capturas de la actividad realizadas por el alumnado. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

6.5.4.Escuchándonos

Perteneciente al ámbito de investigación: -¿Cómo es nuestro barrio?.; ¿Qué características particulares tiene?; ¿Cómo ha vivido nuestro entorno esta situación?

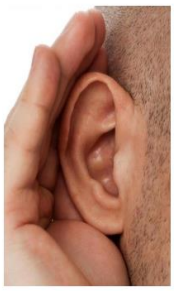
El objetivo de la actividad fue aproximar la actual situación sindémica al alumnado, haciendo que los contenidos de las sesiones anteriores se entronquen con sus vivenciaciones y memorializaciones próximas. Para ello se potenciaron prácticas investigativas como la entrevista, así como técnicas como la escucha activa con idea de desarrollar la empatía intrafamiliar. Se comenzaría la clase con un debate sobre las repercusiones en el entorno de la sindemia, , poniéndose en la pizarra los sentimientos asociados por el alumnado, muchos de los cuales irán en una línea de desafío a las medidas de control (rabia, ausencia de temor, desafío a las fuerzas del orden…). Con posterioridad, se procedió a la lectura de un texto sobre una carta de despedida a un fallecido por la enfermedad volviendo a preguntarse sobre si seguían con la misma actitud inicial.

Posteriormente se le entrega al alumnado una encuesta para realizar a algún miembro de su casa para ver cómo se han desarrollado sus cotidianeidades. Los resultados obtenidos se exponen en la siguiente sesión programada. La encuesta se diseña a partir de las observaciones previas que se fueron recogiendo entre el alumnado en conversaciones informales dentro y fuera del aula, ya que la intención fue hacer un cuestionario próximo a las vivencias y centros de interés tanto del alumnado como de las familias. Fruto de ello, se pudo obtener numerosa información de variables ligadas a las categorías I y II (tabla 6.31), aunque también tendrá cabida algunas de la III, al ser la primera toma de contacto e intervención con el entorno próximo.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.2. NIVEL DE RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES.	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4.POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	DESORGANIZADO
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTO
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	BIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	REFLEXIVO CRÍTICO
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	INTEGRACIÓN COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADA EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	COGNOSCITIVO
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO.
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LO APRENDIDO	ALTO

Tabla 6.31. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.

ESCUCHÁNDONOS…



Si algo nos está enseñando la COVID-19, es la necesidad de escuchar y ser escuchados. Por esta razón, como rastreadores sociales que somos del ejército de Simones, precisamos conocer cómo se han sentido a nuestro alrededor, así como escucharnos, aunque sea por una vez, a nosotros mismos. Es por ello que nuestro Jefe nos reclama hacer una investigación sobre nuestro barrio, así como sobre los sentimientos y emociones que han sentido a nuestro alrededor, ya que son claves para entender el problema. Para ello, deberás hacer una entrevista a un miembro de tu familia, para poder rellenar la siguiente encuesta.

ENTREVISTANDO A UN FAMILIAR.

DESDE EL CONFINAMIENTO HASTA LA ACTUALIDAD..	NINGÚN DÍA	VARIOS DÍAS	MÁS DE LA MITADE DE LOS DÍAS	CASI TODOS LOS DÍAS
¿Se ha sentido nervioso/a, ansioso/a o con los nervios de punta?		X		
¿No ha sido capaz de parar o controlar sus preocupaciones y ha tenido pensamientos negativos?		X		
¿Se ha preocupado más de la cuenta por pequeños detalles?			X	
¿Ha tenido problemas para relajarse?	X			
¿Se ha enfadado con facilidad?			X	
¿Ha tenido miedo de lo que fuera a pasar?				X
¿Ha tenido pocas ganas de hacer las cosas que antes te gustaba?		X		
¿Ha tenido dificultad para quedarse o dormido/a, o ha dormido más de la cuenta?	X			
¿Se ha sentido agotado y triste?		X		
¿Se ha sentido mal con usted mismo o con su familia?			X	
¿Ha tenido pensamientos negativos?		X		
¿Ha respetado las normas de prevención del virus?				X
¿Se ha sentido comprendido cuando ha habido algún problema en casa o con el entorno?		X		
¿Tiene miedo por lo que esté por venir?				X
¿Crees que cuando todo esto termine, vas a vivir con más necesidades que antes?				X

Imágenes 6.23-6.24. Resultados de la actividad. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

6.5.5.Escuchándo-me

Perteneciente al ámbito de investigación: ¿Cómo hemos vivido la pandemia?; ¿Me afectó tanto parón?

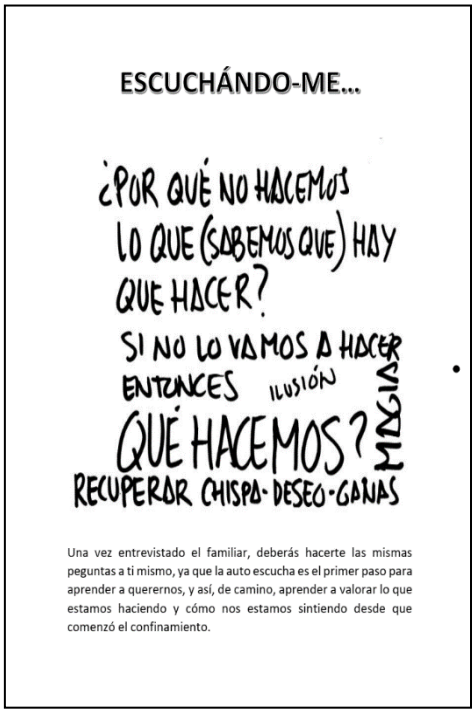
Con el objetivo de seguir profundizando los contenidos de la actividad anterior, se procede a realizar la misma dinámica, aunque dentro de clase. Organizados por parejas, se peguntan sobre cuestiones como se han sentido y sienten en aquellos momentos, sus temores actuales, y un largo etcétera de cuestiones emanadas, al igual que en el caso anterior, de las charlas informales realizadas tanto en el tiempo de clase como fuera. El rumor inicial se torna bullicio, ya que la mayoría participa al unísono, habiendo algunos casos de falta de compromiso en la ejecución de la actividad. Al finalizar se comenta la visita, en la siguiente sesión, de una técnica de servicios sociales adscrita a la asociación Unión Romaní, quien expone sus visiones como contraste con las obtenidas ellos.

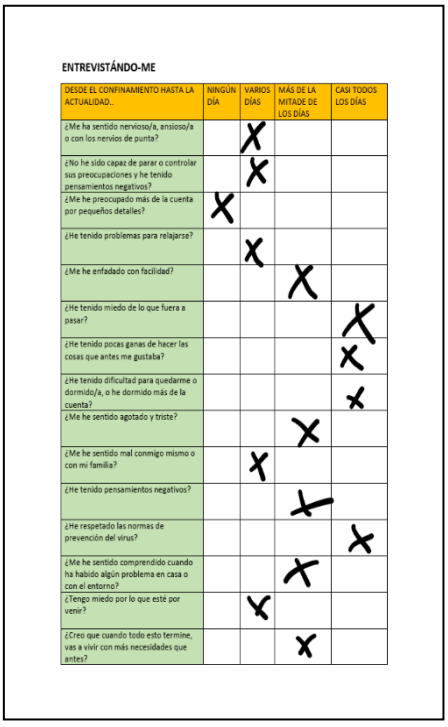
Como consecuencia, se pudieron tomar una gran cantidad de datos los cuales poder dimensionar en las diferentes variables del estudio (tabla 6.32).

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.1. FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	INTERNAMENTE
	1.2. NIVEL DE RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4. POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	DESORGANIZADO
	1.5. FORMAS DE APROXIMACIÓN/ TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INTRAGRUPAL
	1.6. PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTO
	1.7. GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	BIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	COACH

	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	REFLEXIVO CRÍTICO
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	INTEGRACIÓN COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADA EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES Y SENSORIALES
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN	ALTO

Tabla 6.32. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.





Imágenes 6.25-6.26. Entendiéndo-me. Fuente: Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

6.5.6.Una persona de respeto

Perteneciente al ámbito de investigación: ¿Cómo es nuestro barrio?; ¿Qué características particulares tiene?;¿Cómo ha vivido nuestro entorno esta situación?

Para poder contrastar la información obtenida en las sesiones anteriores, y a modo de actividad de conclusión del bloque II, se realiza una charla y posterior debate de la temática central de la unidad. Para ello se cuenta con la presencia de una técnica de servicios sociales que valora la evolución seguida por la sindemia en la barriada, así como sobre el grado de compromiso de sus lugareños. Esta información fue contrastada y debatida con el alumnado, quien expuso las conclusiones obtenidas en las sesiones precedentes, así como formuló preguntas previamente reflexionadas y registradas en su cuadernillo de trabajo. Como consecuencia de ello, muchos experimentaron sentimientos contradictorios entre la información recibida y los datos aportados por la técnica, desestructurando ideas previas y reorganizándolas a partir del debate.





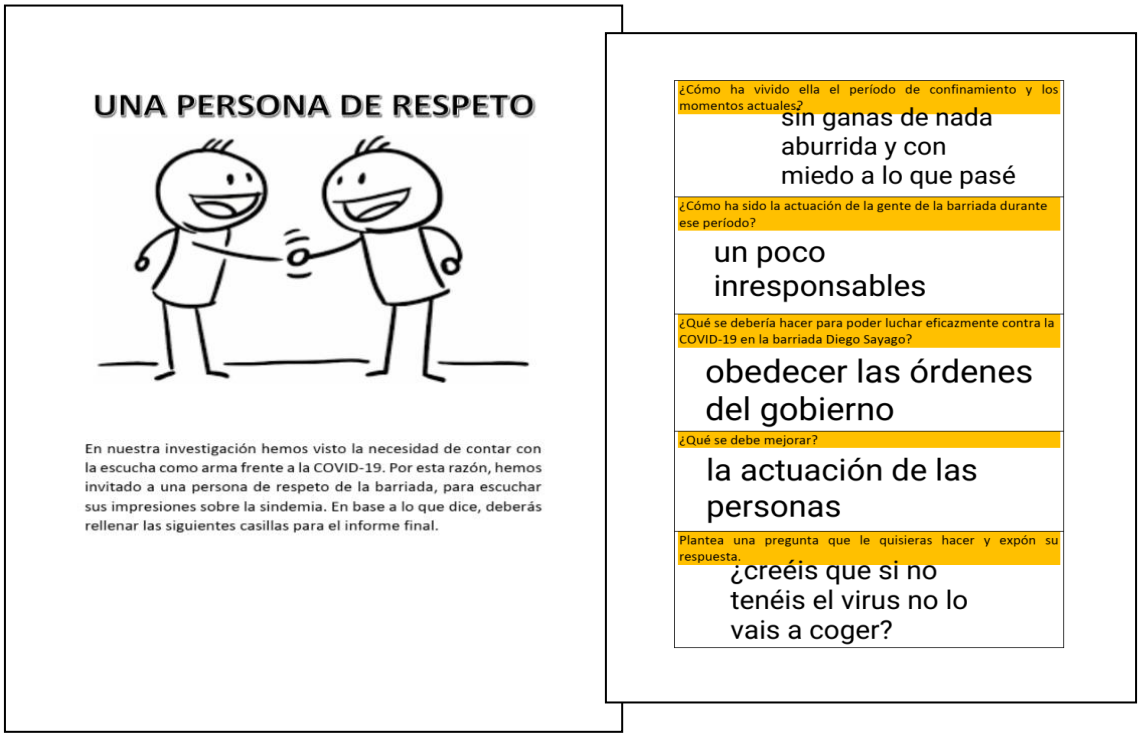
Imágenes 6.27-6.28. Momentos de la charla de la técnica. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

En el registro individual de observaciones se registraron aspectos muy específicos del alumnado (tabla 6.33), tales como sus posiciones corporales, formas de ocupación del espacio, grado de interés, nivel de participación, formas de aproximación a la alteridad, y otra gran cantidad de variables las cuales nos aportaron directamente a la categoría I de nuestro organigrama de investigación.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.1. GRADO DE DISRUPTIVIDAD	BAJO
	1.2. RENDIMIENTO	MEDIO
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	ALTO
	1.4.POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	DESORGANIZADO
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTO

	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	BIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	REFLEXIVO CRÍTICO
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	INTEGRACIÓN COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADA EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	COGNOSCITIVO
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE

Tabla 6.33. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.



Imágenes 6.29-6.30. Capturas de la actividad realizadas por el alumnado. Fotografía: Romero-Villadóniga

6.5.7.Producciones individuales del alumnado.

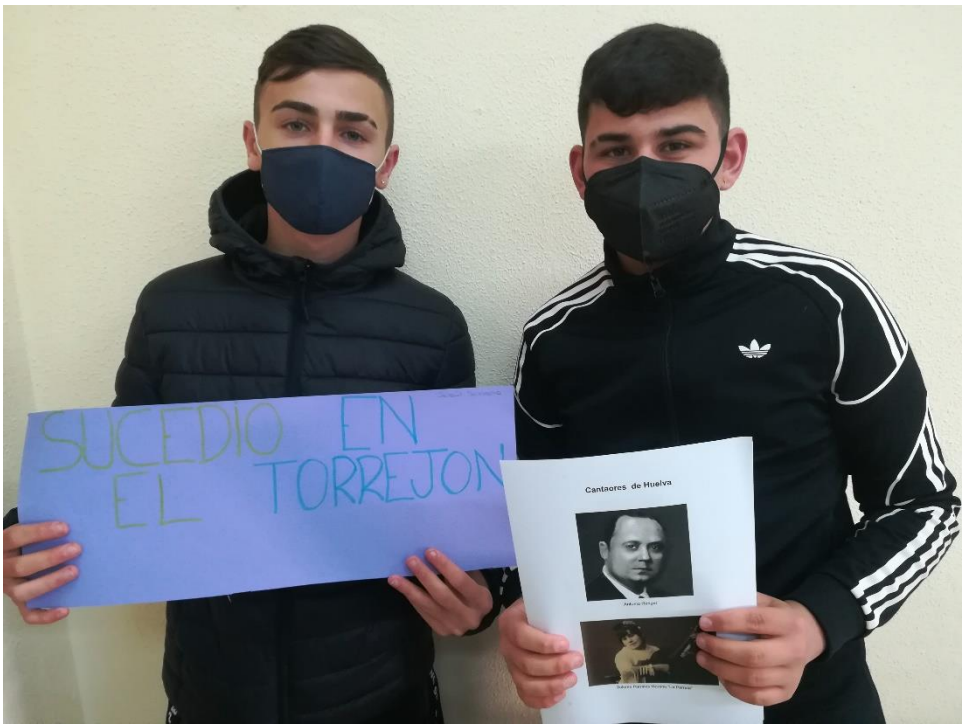
Perteneciente al ámbito de investigación: ¿También tenemos patrimonio?; ¿Cómo es nuestro patrimonio ambiental?; ¿La comida es patrimonio?; ¿Pueden ayudarnos nuestras costumbres?

Como forma de aproximación de los vínculos existentes entre patrimonio próximo, capacidad de resiliencia frente a la COVID-19, y hábitos alimenticios saludables, el alumnado realizan diferentes actividades ligadas con dimensiones específicas del patrimonio que se encuentra dentro de la barriada y en su entorno próximo. Debido a las dificultades conceptuales anteriormente reseñadas, la actividad debió resignificarse ya que, de lo contrario, no se habría podido producir un aprendizaje en forma de bucle por el que apostamos desde el comienzo de la investigación. De esta forma, tras una sesión inicial en la que se dio dimensión al concepto de patrimonio y las formas de visibilización en su entorno próximo, el alumnado, repartido por pequeños grupos o bien de forma individual, se realiza una investigación específica acerca de aspectos tales como el patrimonio natural, el histórico y, especialmente el etnográfico, donde pudieran realizar mayores vinculaciones con sus cotidianeidades y sus imaginarios sociales.

Todas las investigaciones derivaron por los derroteros alrededor del patrimonio gastronómico, el verdadero articulador de toda la intervención. Realizaron investigaciones acerca de cómo la comida se convierte en un elemento referenciador de primer orden, así como sobre las propiedades nutricionales de determinados componentes, tales como la VITAMINA D, en la mejora del sistema inmunitario y, por lo tanto, de la salud comunitaria.

El grado de participación del alumnado fue desigual, aunque en líneas generales, todos participaron, pero a un ritmo muy desigual. Cabe destacarse cómo buena parte de los conflictos fueron resueltos de forma intragrupal, no necesitándose la ayuda del resto de grupos, así como también nos llamará profundamente la atención la importancia que le dará el alumnado al patrimonio gastronómico frente a otros como el histórico o el monumental, más alejados de sus centros de interés.





Imágenes 6.31-6.32. Actividades realizadas por el alumnado ligadas al valor patrimonial. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

Para hacer más operativo el bloque, las actividades siguieron un orden lógico, siguiendo, a modo de hilo argumental, los principales centros de interés del alumnado. De esta forma, se crearán cinco grandes grupos de investigación agrupados por grupos burbuja:

- Rulando por Huelva. Rincones de singular valor en la ciudad, conjuntos monumentales, edificios con una impronta histórica significativa, tienen cabida en este espacio, teniendo una gran importancia en el proyecto, al servir como nexo de unión entre el patrimonio próximo del alumnado con la ciudad, nexo inexistente en no pocas ocasiones, al destacarse un desligado emocional entre el entorno de la barriada y el resto de la ciudad, como quedan patentes en las múltiples etnografías realzadas en la zona (Romero-Villadóniga, 2019)
- Sucedió en el Torrejón. Cantes, tradicionales orales, artistas callejeros, tradiciones y costumbres propias de la barriada, se alojan en este espacio, sirviendo como motor de significación entre el alumnado, el cual establece vínculos con su entorno próximo. Análisis de figuras como el "Niño Miguel", uno de los principales referentes de Paco de Lucía, fenómenos propios de la cultura gitana como los "pedimientos" en los que se hace pública la relación entre dos miembros del mismo o diferente clan, los cantes propios que son empleados cotidianamente en diferentes rituales, tales como las bodas, o diferentes toques y cantes flamencos que se visualizan en su día a día en sus singulares calles, fueron algunas de las dimensiones patrimoniales trabajadas.
- Rincón gastronómico. Sin duda el más heterogéneo e inclusivo de todos los grupos creados, al tener cabida no sólo las formas gastronómicas propias de la zona o la ciudad de Huelva sino, igualmente, manifestaciones provenientes de otras culturas como la marroquí, con un denominador común, su carácter de cercanía en los contextos diarios del alumnado.
- Parajes con "sentío". Espacios naturales y/o antropizados con singular biodiversidad, sí como lugares singulares próximos a la ciudad de Huelva, fueron analizados desde una perspectiva contextual próxima, prestando importancia al significado que guardará en sus contextos diarios. Des esta

forma, espacios como Marismas del Odiel, o el Parque Moret tendrán una significación entre el alumnado, frente a otros conjuntos como la Gruta de las Maravillas en Aracena, como queda reflejado en el registro de observación o el diario de clase.

- Cosas curiosas. Tradiciones orales, cuentos populares, diferentes formas de aproximación a la gastronomía magrebí desde manifestaciones propias onubenses, fueron recogidas como cajón desastre en este grupo de investigación, sirviendo como punto de unión entre todos los anteriores.

Cada uno de los grupos y nombres no fueron elecciones azarosas, sino que responden a una intencionalidad clara, la generación de un concepto de patrimonio desde dentro hacia fuera, es decir, desde el contexto próximo de significación del alumnado hacia una definición más global siguiendo el proceso de investigación en bucle. En ellos se entremezclan diferentes manifestaciones patrimoniales, integrándose ámbitos como el natural, el monumental, histórico, con otros más cercanos al alumnado como el gastronómico o diferentes manifestaciones inmateriales como oralidades y tradiciones de la zona.

El objetivo final no fue sino la construcción de un concepto con un significado propio, como queda patente en la puesta en marcha y posterior visibilización del proyecto “Nuestro Patrimonio nos Une”.

De forma esquemática, los principales indicadores observados a la hora de la recogida de la información, quedan agrupados de la siguiente forma:

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.1. FORMAS RESOLUCIÓN CONFLICTOS	INTERNAMENTE
	1.2. RENDIMIENTO	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4.POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	ORGANIZADO
	1.5.FORMAS APROXIMACIÓN	INTRAGRUPAL
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTA

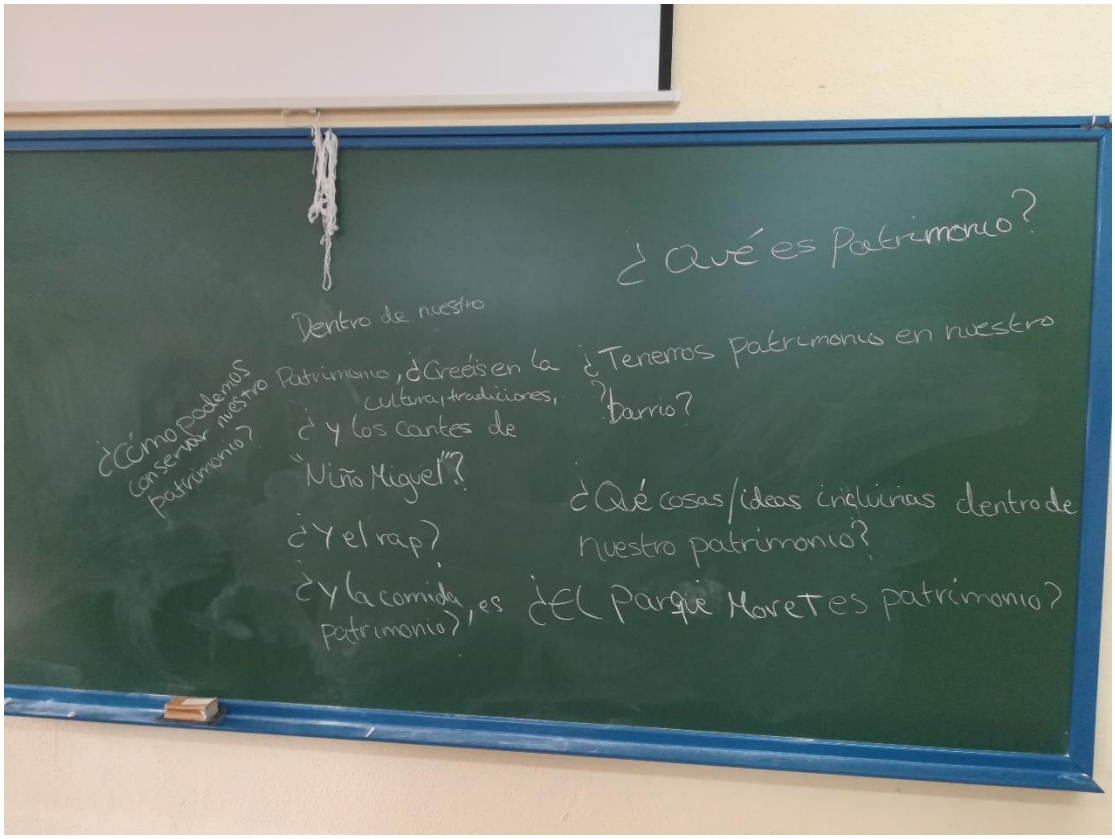
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	MULTIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	EXPERIENCIADOR
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTADAS EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES COGNITIVAS
	2.8. EMPLEO NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE
III.PERCEPCIÓN PATRIMONIAL	3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO	SOCIAL COMUNITARIO
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD	COLECTIVA
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO	PERMANENTE
	3.4.PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	INTERACTIVO
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	ALTO

Tabla 6.34. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.

6.5.8.Nuestro Patrimonio nos une.

Perteneciente al ámbito de investigación: El patrimonio de mi barriada y entorno, ¿es conocido y se ha puesto en valor?

Como remate final al bloque III, aunque ya insertado dentro del IV, el alumnado realiza una de las principales actividades de toda la unidad didáctica, la de la puesta en valor del patrimonio próximo mediante una primera aproximación a éste a través de su visibilización. Fueron cuatro sesiones las que se emplearon para ello, tres para el diseño y preparación del material y una de exposición para el resto del alumnado del centro. A lo largo de las tres sesiones preparatorias, una vez delimitado el concepto de patrimonio y sus diferentes formas, en sesiones anteriores, el alumnado se agrupó por parejas en una de las aulas de informática del centro para realizar estudios personalizados de determinados espacios y vertientes patrimoniales.







Imágenes 6.33 a 6.35. Búsqueda de información por parte del alumnado. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

El grado de participación del alumnado fue muy desigual, ya que los problemas constantes de acceso a la red, así como a los recursos necesarios, generó una cierta desidia en el alumnado, que no verá los frutos deseados a tenor de sus esfuerzos.

Sin embargo, durante el montaje del tablón (imágenes 36 a 38), a finales de la tercera sesión programada en la actividad, el sentido de utilidad y la motivación volverá a aparecer, constatándose una "aparente desorganización" del aula. Unos alumnos estarán levantados, otros por parejas en los ordenadores rematando la información asignada, pero en todos hubo un mismo objetivo, la puesta en valor de un tablón que, hoy, sigue creciendo, convirtiéndose en un espacio fundamental dentro del aula y del centro.







Imágenes 36-38. Montaje del tablón patrimonial. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

El día de exposiciones se fue reclamando la presencia de las diferentes clases, de forma organizada y sin aglomeraciones, ya que las medidas de prevención de la COVID limitaron una y otra vez las diferentes actuaciones. Durante las presentaciones el alumnado comenta qué es lo que han hecho, comenzando por definir el concepto de patrimonio y peguntando al resto del alumnado sobre el mismo. Con posterioridad explica al alumnado los diferentes tipos existentes, así como sus manifestaciones en el entorno próximo, remarcando la importancia del patrimonio gastronómico como elemento de integración en la barriada, así como recurso de primer orden para una mejora de las condiciones de vida, cumpliéndose de esta forma, uno de los objetivos marcados en la unidad.

La actividad resulta sumamente enriquecedora, ya que permanece en la actualidad, constituyéndose en el eje central de los contenidos que se imparten en la asignatura de Geografía e Historia, contando con gran aceptación por parte del alumnado. Respecto a la información ofrecida (tabla 6.35), fue de las que más aporte de todas las realizadas.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.1. FORMAS RESOLUCIÓN CONFLICTOS	INTERNAMENTE
	1.2. RENDIMIENTO	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4.POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	ORGANIZADO
	1.5.FORMAS APROXIMACIÓN	INTRAGRUPAL
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTA
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	MULTIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	EXPERIENCIADOR
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	COMPLEJA

	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTADAS EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES COGNITIVAS
	2.8. EMPLEO NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE
III.PERCEPCIÓN PATRIMONIAL	3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO	SOCIAL COMUNITARIO
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD	COLECTIVA
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO	PERMANENTE
	3.4.PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	INTERACTIVO
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	ALTO

Tabla 6.35. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.

6.5.9.Un mundo de vitamina D.

Perteneciente al ámbito de investigación: Propiedades nutricionales de nuestro patrimonio gastronómico cercano para la mejora del sistema inmunitario.

Al igual que ocurre con la actividad final del bloque I, ésta se modificará por otra a propuesta del alumnado, De esta forma, se fomenta la participación y se potencia la percepción de utilidad por su parte, siendo uno de los principales objetivos que plantea todo el proyecto. El objetivo fue la puesta en común de todo lo aprendido en las sesiones anteriores, contemplándose inicialmente una presentación de resultados de cada uno de los grupos. Sin embargo, el alumnado propuso la realización de un kahoot a modo de actividad final, accediendo a ello. Se pusieron una serie de condiciones: deberían ser ellos los que se organicen, formularían las cuestiones correspondientes a partir de un trabajo de equipo, con miembros en las transcripciones a la pizarra, otro en el diseño del material y otro filtrando contenidos, así como posteriormente deberían experienciarlo para que, al mismo tiempo sirviera como material de evaluación.

El trabajo del alumnado fue escrupuloso, como se puede comprobar en el diario de sesiones número 5. Se necesitó la clase posterior para poder acabar la actividad, ya que el proceso era más lento de lo esperado, estando el profesor coordinando todo el proceso. Lo que más llamó la atención fue el enorme grado de implicación de todo el alumnado, incluso de aquel que tenía un menor nivel de participación en sesiones anteriores, pudiendo recabarse una gran cantidad de información relativas a variables recogidas en las categorías I, II y IV (tabla 6.36).

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.2. RENDIMIENTO	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.5.FORMAS APROXIMACIÓN	INTRAGRUPAL
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTA

	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	MULTIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	EXPERIENCIADOR
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.8. EMPLEO NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE
III.PERCEPCIÓN PATRIMONIAL	3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO	SOCIAL COMUNITARIO
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD	COLECTIVA
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO	PERMANENTE
	3.4.PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	INTERACTIVO
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.3. RELACIONES ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	ALTO

Tabla 6.36. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia


La vitamina D se encuentra en alimentos como...
19
0
Dulces y bollos
Hamburguesas
El aceite de higado de bacalao
Azúcar


El aguacate...
12
0
Respuestas
Es fuente fundamental de vitamina A
Es un alimento repleto de calorías vacías
Tiene muchas calorías y pocos nutrientes
Es fuente fundamental de vitamina D


El azúcar...
17
0
Respuestas
Aporta muchas calorías, pero pocos nutrientes
Contiene mucha vitamina D
Tiene mucha vitamina A
Es fuente principal de nutrientes


Cereales como el germen de trigo...
17
0
No aporta vitaminas fundamentales
Está repleto de calorías vacías
Tiene muchas calorías, pero pocos nutrientes
Aporta gran cantidad de vitamina D


Las hamburguesas...
16
0
Respuestas
Aportan gran cantidad de vitamina D
Aporta mucha energía pero pocos nutrientes
Suple las carencias de vitaminas
Tiene la misma capacidad de aportación vitamínica que el Sol


Los champiñones y setas...
14
0
Respuestas
No tiene vitamina D
Están repletos de calorías vacías
Son fuente importante de vitamina D
No aportan nutrientes


El Sol...
18
0
Respuestas
Sólo sirve para quemarnos
No aporta ningún tipo de vitaminas
No tiene ninguna función en especial
Es fuente fundamental de vitamina D









0









Imágenes 6.39 a 6.53. Capturas de la actividad realizadas por el alumnado. Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

6.5.10. Visibiliza2.

Perteneciente al ámbito de investigación: Propiedades nutricionales de nuestro patrimonio gastronómico cercano para la mejora del sistema inmunitario.

Como actividad final del bloque IV el alumnado realizó a lo largo de siete sesiones un material digital donde se recogen todos los resultados de la investigación llevada a cabo. Para ello, organizados por grupos, se repartirán las diferentes tareas a realizar, estableciéndose canales de comunicación entre ellos a partir de la figura de un coordinador que fue rotando en cada sesión y por medio del profesor que hará de puente entre unos y otros. El objetivo fue diseñar un material útil, cercano al alumnado y al contexto familiar, así como de fácil difusión.

La tarea no resultó nada fácil, ya que el alumnado no había trabajado con anterioridad en algunas de las destrezas necesarias para llevar el proyecto a buen puerto. Sin embargo, esta limitación quedó compensada por el empuje y la motivación del alumnado, observándose como el trabajo integrupal tendrá una presencia más que notoria, ayudándose unos a otros, mejorando el ambiente de clase de forma más que evidente.

El papel que jugó el profesor en este caso, debió ser más activo, al tener que cubrir las deficiencias que observará en el alumnado, especialmente a la hora de la maquetación del libro digital, adoptando un rol determinante ante las dificultades técnicas que experimentará el alumnado.

El patrimonio gastronómico, así como las medidas de cuidado frente a la COVID fueron el hilo argumental del documento, teniendo un papel muy importante las nuevas tecnologías no sólo en su fase de diseño sino, al tiempo, de puesta en marcha.

Los resultados obtenidos resultaron ser mucho mejores de lo esperado (tabla 6.37), como queda recogido en el diario de clase, así como en las hojas de observación. En ellas, el nivel de rendimiento medio del alumnado experimentó

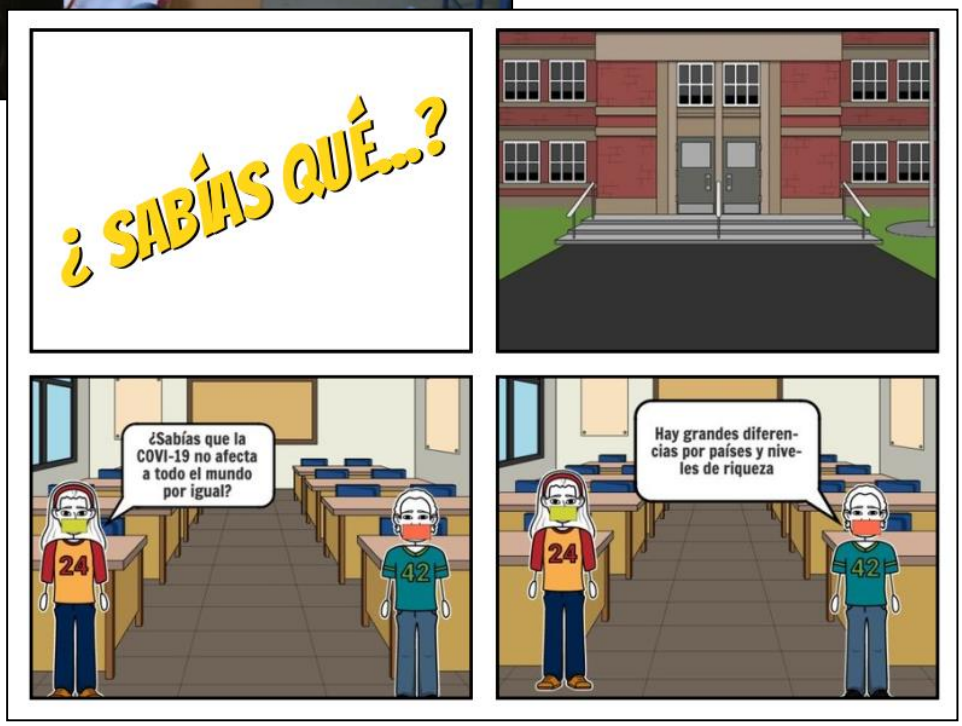
una notoria mejoría, así como las formas de interacción que se establecerían entre ellos.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.1. FORMAS RESOLUCIÓN CONFLICTOS	MEDIACIÓN EXTERNA
	1.2. RENDIMIENTO	SUFICIENTE
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4.POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	DESORGANIZADO
	1.5.FORMAS APROXIMACIÓN	INTERGRUPAL
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTA
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	MULTIDIRECCIONAL
	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	FACILITADOR
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	EXPERIENCIADOR
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES COGNITIVAS
	2.8. EMPLEO NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE
III.PERCEPCIÓN PATRIMONIAL	3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO	SOCIAL COMUNITARIO
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD	COLECTIVA
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO	PERMANENTE
	3.4.PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	INTERACTIVO
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS	COMPLEJAS

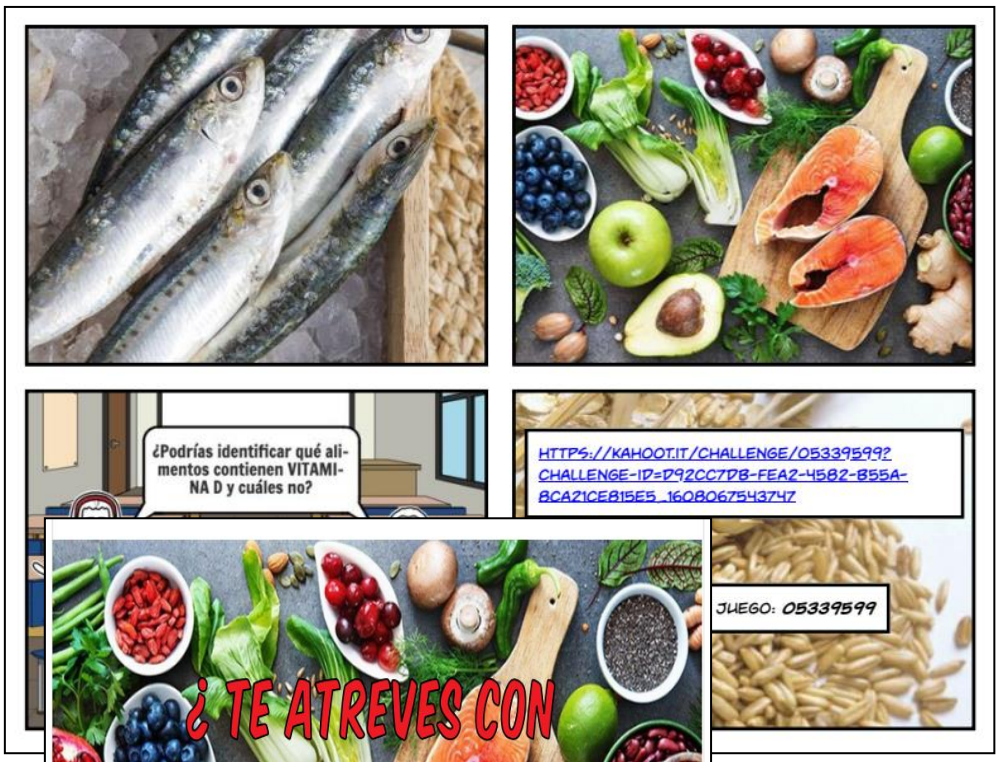
	CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	ALTO

Tabla 6.37. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.






NUESTRO PATRIMONIO NOS SALVAGUARDA
¿Te has llevado una sorpresa con los resultados?. Pues espera a escuchar lo siguiente.
La comunidad científica comenta cómo tener unos niveles de VITAMINA D nos puede ayudar en la lucha contra el virus
Pero... ¿Dónde se puede obtener esa vitamina?
La VITAMINA D se encuentra en múltiples alimentos, así como en nuestro Sol.





SARDINILLAS EN AJADA

INGREDIENTES

1 kilogramo de sardinillas
2 hojas de Laurel, 2 Clavos y 8 dientes de ajo
1 cucharadita de Pimentón dulce
Zumo de limón (de un limón)
300 ml de Aceite de oliva
100 ml de Vinagre de vino blanco
Pimienta negra (12 granos), limón y sal

PREPARACIÓN

1.Quitar la cabeza a las SARDINILLAS, lavarlas, secarlas y sazonarlas con sal.
2.Calentar 200 ml de aceite en una sartén y freírlas.
3.Escurrirlas y reservarlas en una fuente grande.
4.Colar el aceite y poner a freir los ajos pelados y enteros, las hojas de laurel y el aceite restante.
5.Cocinar a fuego medio hasta que se doren los ajos, añadir pimienta y los clavos 2 m.
6.Echar el pimentón, el vinagre, el zumo de limón y una pizca de sal y retirar del fuego.
7.Mezclar



CROQUETAS DE CHAMPIÑONES

Ingredientes
1 paquete de arroz para *risotto*
1 taza de champiñones
Cebollino picado
1 ½ taza de agua
1 cucharadita de mantequilla
Cubitos de *mozzarella*
1 huevo
⅓ taza de pan rallado
Aceite y sal

Preparación
Cocina el arroz siguiendo las indicaciones de paquete. Añade una cucharada de mantequilla para que quede más cremoso. Una vez listo deja enfriar en una bandeja.
Pica los champiñones y el cebollino. Mezcla con el *risotto*.
Con las manos mojadas haz bolas con el arroz. Coloca en el centro de cada una *mozzarella*.
Cubre las bolas con huevo batido y pan rallado.
Caliente aceite en una sartén y fríe .





Imágenes 6.54 a 6.64. Extractos del libro digital elaborado por el alumnado. Elaboración propia.

6.5.11. Exposiciones finales.

-Perteneciente al ámbito de investigación: *También tenemos patrimonio; ¿pueden ayudarnos nuestras costumbres?; ¿la comida es patrimonio?; propiedades nutricionales para la mejora del sistema inmunitario.*

Las últimas sesiones de la unidad, se centran en la exposición grupal de los resultados obtenidos en la investigación en cada uno de las unidades de ESO, FPB y Curso de Preparación a Grado Medio del IES. Para ello, previamente, el alumnado que lleva a cabo la intervención se reúne en una asamblea informal previa, para repartir las diferentes agrupaciones, así como para consensuar las formas de comunicarse con el resto del alumnado. Establecen para ello, un guion previo de exposición donde incluirán los principales contenidos a potenciar.

En las jornadas expositivas, todas ellas recogidas en vídeo, el alumnado interactuará constantemente con sus compañeros, dinamizando y animando en la resolución de los diferentes juegos interactivos que se exponen, habiendo hasta una participación por parte del profesorado responsable de las aulas, expresando posteriormente cómo les había motivado hasta a ellos las diferentes dinámicas introducidas.

Del mismo modo, en el diario se clase se recogen otros aspectos como la destreza en el manejo de los recursos electrónicos por parte del alumnado, no dejando de sorprendernos cómo la autonomía que adquirirá todo el alumnado redundará en un mejor clima de aprendizaje, así como de la convivencia y relaciones interpersonales en el aula (tabla 6.38).



Imagen 6.65. Exposiciones realizadas por el alumnado en grupos de ESO y CPGM.
Fotografía: Romero-Villadóniga, realizada por el investigador durante las sesiones de aula.

CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR OBSERVADO
I.ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA.	1.1. FORMAS RESOLUCIÓN CONFLICTOS	MEDIACIÓN EXTERNA
	1.2. RENDIMIENTO	ALTO
	1.3. NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4.POSICIÓN DE CUERPOS EN EL ESPACIO	ORGANIZADO
	1.5.FORMAS APROXIMACIÓN	INTRAGRUPAL
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD	ALTA
	1.7.GRADO DE ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS	COMPLEJO
	2.1. MODOS DE COMUNICACIÓN	MULTIDIRECCIONAL

II.ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	2.2. PERFIL DEL PROFESOR	COACH
	2.3. PERFIL DEL ALUMNADO	EXPERIENCIADOR
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN COMPETENCIAL	COMPLEJA
	2.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTADAS EN LA COMUNIDAD
	2.6. ESTILO DE ENSEÑANZA	INDIVIDUAL
	2.7. BARRERAS PARTICIPATIVAS	ESTRUCTURALES COGNITIVAS
	2.8. EMPLEO NNTT EN EL AULA	APRENDIZAJE
III.PERCEPCIÓN PATRIMONIAL	3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO	SOCIAL COMUNITARIO
	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD	COLECTIVA
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO	PERMANENTE
	3.4.PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	INTERACTIVO
IV.GRADO DE COMUNICACIÓN	4.1. HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.2. FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	INSUFICIENTE
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD	COMPLEJAS
	4.4. GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	ALTO

Tabla 6.38. Resultados obtenidos en la actividad. Elaboración propia.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA.

7.1..Resultados globales.

7.2. Dando luz a las cuestiones iniciales.

7.3. Respondiendo a la gran pregunta.







CAPÍTULO 7.

DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La historia de las ciencias nos demuestra
que las teorías son perecederas.
Con cada nueva verdad revelada,
tenemos una mejor comprensión
de la naturaleza y nuestras concepciones,
y nuestros puntos de vista, se modifican»
Nikola Tesla

7.1. RESULTADOS GLOBALES.

Los resultados globales alcanzados en la investigación han experimentado cambios a lo largo de todo el proceso, ya que han ido modificándose desde sus momentos iniciales, especialmente en lo concerniente a visiones y perspectivas ofrecidos por el alumnado, en un claro síntoma de maduración a medida que se va desarrollando la unidad. Ello no hace sino hacernos reflexionar acerca del carácter vivo que encierra cualquier investigación donde el objeto de investigación se corresponde con el ser humano, ya que, especialmente para el caso que nos ocupa, la reflexividad tiene una importancia vital en todo momento.

De forma general, los indicadores obtenidos (tabla 7.1) nos informan de una evolución compleja en el proceso llevado a cabo, quedando resumidos como siguen:

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES RESULTANTES
CATEGORÍA I. **QUÉ APRENDE EL ALUMNADO Y VARIABLES CONTEXTUALES DEL AULA**	1.1.FORMAS DE RESOLUCION CONFLICTOS	INTERNAMENTE
	1.2. NIVEL DE RENDIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES.	SUFICIENTE
	1.3.NIVEL DE MOTIVACIÓN	IMPRESCINDIBLE
	1.4.POSICIÓN DE LOS CUERPOS EN EL ESPACIO	DESORGANIZADO
		ORGANIZADO
	1.5.FORMAS DE APROXIMACIÓN / TRABAJO FRENTE A LA ALTERIDAD	INTRAGRUPAL
	1.6.PERCEPCIÓN DE UTILIDAD PARA EL ALUMNADO	ALTA
	1.7. APRECIACIÓN CONTENIDOS COVID	COMPLEJO
CATEGORÍA II. **ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**	2.1.MODOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA	MULTIDIRECCIONAL
	2.2.PERFIL DEL PROFESOR	COACH
		FACILITADOR
	2.3.PERFIL DEL ALUMNADO	DEPENDIENTE
		AUTÓNOMO GUIADO
		EXPERIENCIADOR
		REFLEXIVO- CRÍTICO
	2.4.NIVEL DE INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS CON COMPETENCIAS	INTEGRACIÓN COMPLEJA
	2.5.TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CENTRADAS EN LA COMUNIDAD
	2.6.ESTILO DE ENSEÑANZA	COGNOSCITIVO
		INDIVIDUAL
		CREATIVO
	2.7.BARRERAS PARTICIPATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD	ESTRUCTURALES
		COGNITIVAS
	2.8. EMPLEO DE NNTT EN EL AULA.	APRENDIZAJE
CATEGORÍA III.	3.1.PERCEPCIÓN SOBRE EL PATRIMONIO.	SOCIAL COMUNITARIO

GRADO ASIMILACIÓN CONTENIDOS Y PERCEPCIÓN PATRIMONIAL	3.2.VALOR IDENTITARIO Y DE REPRESENTATIVIDAD.	COLECTIVA
	3.3.SOSTENIBILIDAD DEL PATRIMONIO INMATERIAL Y CAPACIDAD DE RESILIENCIA	PERMANENTE
	3.4. PAPEL DESEMPEÑADO POR EL PATRIMONIO EN LA UNIDAD	CONTEXTUALIZADOR
<u>CATEGORÍA IV.</u> **GRADO COMUNICACIÓN/ DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**	4.1.HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.2.FUERA DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEJORABLE
	4.3. RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD Y LA COMUNIDAD.	COMPLEJAS
	4.4 .GRADO DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS EN SUS COTIDIANEIDADES	COMPLEJO
	4.5. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LO APRENDIDO	ALTO

Tabla 7.1.. Resultados finales obtenidos. Elaboración propia.

Ni que decir tiene la importancia que tiene el entorno en los resultados obtenidos, ya que los procesos de memorialización, experienciación y vivenciaciones que establece el sujeto tanto en sí como respecto a la alteridad, se inscriben dentro de un espacio que es percibido de una forma simbólica única. Por ello, los resultados obtenidos, sólo pueden ser aplicados a una casuística concreta, con una comunidad y una percepción de las relaciones interpersonales igualmente complejas, de ahí la importancia de remarcar que, como estudio de caso concreto, estos sólo pueden ser aplicados al caso que nos ocupa.

7.2. DANDO LUZ A LAS CUESTIONES INICIALES.

Respecto a los resultados específicos, para seguir un orden lógico, daremos respuesta a los principales interrogantes que formulan nuestra intervención. Unas preguntas que se han centrado no sólo en los contenidos impartidos sino, especialmente, en las formas de apropiación que hace el alumnado y su entorno, así como el grado de utilidad que tiene en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el papel que juega cada uno de los actores, al tiempo que en la aproximación de imaginarios sociales y/o en la mejora del clima de aprendizaje que se produce.

1. **¿Qué aprenden los discentes sobre la COVID19 y la importancia del patrimonio como instrumento de resiliencia, a partir de la unidad?**

Los resultados vertidos por los diferentes instrumentos referidos a esta pregunta, contemplados en las variables 1.7. (grado de adquisición de contenidos referidos a la COVID19), 3.1. (percepción sobre el patrimonio), 3.3. (sostenibilidad del patrimonio inmaterial y capacidad de resiliencia) y 3.4. (papel desempeñado por el patrimonio en la unidad), nos informan acerca de un aprendizaje tanto de la actual situación COVID19 y la importancia de resiliencia del patrimonio próximo, verdaderamente significativo. Del mismo modo, los grupos de discusión que se hicieron tras la finalización de la unidad, una vez pasado el tiempo, nos orientan hacia esta idea inicialmente planteada.

De esta forma, tanto en los grupos de discusión, así como en las producciones individuales y colectivas del alumnado (cuadernillos del alumnado vinculados al BLOQUE I: Un ejército de simones, Rastreando Globalmente y el kahoot asociado al bloque en cuestión), se aprecia un grado de adquisición COMPLEJO de los contenidos ligados a la problemática COVID. En ellos, el alumnado fue capaz de conocer las tramas ocultas de significación de los diferentes conceptos puestos en liza, al tiempo que logró establecer las conexiones existentes entre éstos. Sin embargo, para llegar a este nivel de complejidad, se debió pasar por un proceso madurativo, como se pudo comprobar a la hora de analizar las diferentes evidencias generadas. Si bien en los cuestionarios iniciales se

apreciaba por parte del alumnado un conocimiento anecdótico del tema, con una visión parcial y sesgada del mismo y sin poder establecer las interconexiones entre todos los conceptos asociados, en la encuesta final se detecta justamente lo contrario. En él, el alumnado es capaz de establecer las diferencias existentes entre conceptos complejos, al tiempo que logra establecer las interconexiones existentes entre economía, salud y vulnerabilidad social, al tiempo de mensurar globalmente el alcance del fenómeno. Muestra de ello, la actividad final ligada con la difusión del libro electrónico (Visibiliza2 y exposiciones grupales asociadas), evidencian la existencia de un hilo argumental donde se entremezclan diferentes elementos, incidiendo en la idea.

Respecto a la percepción patrimonial se observa un proceso de madurez similar, evidenciándose el paso de una percepción anecdótica a otra social comunitaria. Así, en los cuestionarios iniciales ni siquiera se establecía una definición aproximada al concepto, desconociéndose no sólo sus componentes sino también hasta su significado. Esta visión tan parca contrasta con los resultados finales obtenidos en el cuestionario final, donde el alumnado fue capaz de establecer una definición de éste, siendo capaz de establecer sus diferentes dimensiones, logrando establecer rangos de valor a diferentes elementos patrimoniales con importancia variable en su comunidad de origen. Así, en las diferentes actividades llevadas a cabo, el alumnado percibe con complejidad las diferentes dimensiones que componen el patrimonio (véanse las evidencias mostradas en las producciones individuales generadas por el alumnado, así como el producto final “Nuestro Patrimonio nos Une”).

Esta apreciación cobra igualmente valor a la hora de la realización de las entrevistas personales, realizadas al alumnado una vez finalizada la unidad (preguntas 17, 18 y 20).

2. **¿Cómo se puede enseñar de forma innovadora la actual situación pandémica, en un contexto con marcada vulnerabilidad social?**

La investigación viene a reforzar nuestra idea inicial acerca de la forma de aproximación del conocimiento en contextos con vulnerabilidad social. El modelo didáctico aportado por el paradigma de la complejidad ayuda no sólo en la aproximación de imaginarios sociales en principio diametralmente diferentes, sino que, al mismo tiempo, permite que elementos como la evenencialidad, la discontinuidad o los desequilibrios se conviertan en recursos didácticos de primer orden.

El trabajo a partir de la adopción del BUCLE EDUCATIVO como forma de pensamiento ayuda en la generación de aprendizajes significativos en el alumnado, al potenciar el carácter reflexivo del sujeto a partir de la agencia como motor de impulso. Ello permite que el aprendizaje surja desde el sujeto y se asiente en sus estructuras vivenciales, al proyectar siempre un sentido de utilidad sobre los contenidos aprendidos.

De esta forma, se eliminan barreras interpersonales generadas en entornos más convencionales y jerárquicos de enseñanza y aprendizaje, disminuyendo las resistencias que se establecen entre sujetos, haciendo que las auto-ego-referencialidades y auto-exo-eferencialidades se generen a partir de la experiencia próxima del alumno para hacer que compute positivamente, al no existir injerencias externas.

Tanto el diario de clase, como el registro diario o las entrevistas personales no hacen sino evidenciar la importancia que tendrá este modelo didáctico en nuestra investigación. El alumnado manifestó cómo el aprendizaje autónomo, a su ritmo, generado a partir de sus ideas previas, y con un carácter abierto les ayuda y motiva en la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas. De esta forma, las producciones individuales asociadas al BLOQUE III, así como otras evidencias como “escuchándonos”, o “escuchándome”, no hacen sino informarnos sobre cómo el aprendizaje autónomo por parte del alumnado

genera resiliencias en su entorno próximo, así como les dota de nuevas herramientas dentro y fuera del aula. La existencia de numerosas vías de resolución, al tiempo que, de respuestas a un mismo planteamiento, todas entre sí válidas al depender del proceso reflexivo llevado a cabo por el alumno, ayudará en la generación de estructuras más duraderas y comprensibles para éstos.

3. **¿Cómo influye sobre el alumnado el desarrollo de una experiencia didáctica diseñada y ejecutada a partir de la participación de todos los actores presentes en la acción educativa?**

Los resultados obtenidos en la investigación no arrojan lugar a dudas. La influencia que ejerce este modelo de aproximación didáctica frente a la alteridad es más que positiva, influyendo directamente en la ejecución de la unidad. De esta forma, las variables asociadas (4.1. Grado de difusión hacia la comunidad escolar; 4.2. Grado de difusión fuera de la comunidad escolar; 4.3. Relaciones que se establecen entre los contenidos de la unidad y la comunidad y 4.5. Nivel de satisfacción del alumnado con lo aprendido), nos informan acerca de cómo el alumnado dota a su participación con un alto valor, ayudando en su motivación personal y sus ganas de aprender, al considerar que están desarrollando un proyecto con un claro componente social, de intervención con el entorno próximo.

Las sesiones de difusión registradas en vídeo evidencian cómo ese sentido de utilidad y de aprobación en su contexto de iguales, así como contar con la participación, por desgracia limitada por la actual situación sindémica, del entorno social y familiar próximo, son motores de impulso de primer orden en el alumnado, impulsando el proyecto hasta cotas que, inicialmente no habíamos calculado, pues aprenden a resolver de forma autónoma gran cantidad de problemas, especialmente asociados al campo digital, siempre impulsado por su afán de difundir la experiencia. Evidencias como los diferentes kahoot realizados en los primeros bloques, o el libro electrónico no sólo nos informan sobre el grado

de apreciación de utilidad de lo aprendido sino, igualmente, sobre el sentido práctico con el que se dota al mismo.

Esta idea vendrá refrendada en las diferentes entrevistas realizadas al alumnado en momentos posteriores. En ellas, ya en las cuestiones finales, el alumnado expondrá cómo les gustaría seguir ampliando la experiencia tanto en intensidad como en grado de difusión, ya que desean seguir ampliando su campo de acción y participación con el entorno próximo.

4. **¿Cómo se puede implementar una experiencia didáctica sobre la COVID-19, que permita ayudar en la mitigación de las discontinuidades existentes ente familia y escuela?**

La influencia familiar, así como el papel que debe jugar la educación formal en el alumnado, es una de las principales claves explicativas que evidencian las discontinuidades existentes entre familias y escuela (Ogbu, 1982). La existencia de imaginarios sociales diametralmente diferenciados entre sí, con prácticas culturales que chocan frontalmente en aspectos como la visión de género o la utilidad de la instrucción educativa, da lugar a la producción de gran cantidad de procesos de resistencia, evidenciándose en fenómenos como la insumisión escolar, el absentismo o la violencia en sus múltiples dimensiones.

Este aspecto resulta de gran importancia, ya que, recordemos, el núcleo familiar constituye un contexto primario decisivo para el desarrollo integral de sus componentes, existiendo una relación directamente proporcional entre autoestima personal y familiar baja, con la aparición de conductas disruptivas y bajo rendimiento escolar (Póveda, 2001; Rubio, 2014).

Como apunta Casa-Nova (2005), la pertenencia étnica, en casos como éste, se sobrepone a la pertenencia de clase en lo que concierne a los procesos de socialización y educación familiar. En su estudio, comenta como los procesos de memorialización que se generan entre los diferentes actores, a partir de fenómenos de inclusión/exclusión dentro del sistema, dotando de una huella

indeleble en las relaciones interpersonales que se establecen. Para esta autora, la clave para poder mitigar las discontinuidades existentes entre la institución educativa y las familias radica en la aproximación interpersonal a partir de los procesos de experiencialidad, la subjetividad y los fenómenos de vivenciación que se ponen en juego.

Para el caso que nos ocupa, la implementación de una unidad didáctica basada en el conocimiento próximo del alumnado y las familias, a partir de la potenciación de las vivenciaciones y los procesos de memorialización, ha permitido la generación de un conocimiento práctico y útil, siendo percibido de esta forma por el propio alumnado, haciendo que la percepción de la utilidad (variable 1.6.) sea considerado ALTO, al permitir su aplicación diaria en contextos ajenos al escolar. Ello hace que trascienda el mundo educativo al encorsetamiento del edificio para hacer que el entorno se convierta en un recurso didáctico donde experienciar los contenidos aprehendidos con anterioridad en el centro.

Como consecuencia de todo ello, al dotarse el contenido de un valor útil, se genera en el alumnado un nivel de motivación (variable 1.3.) IMPRESCINDIBLE, fomentando su participación activa, favoreciendo igualmente que su capacidad de agencia se refuerce y permita una aproximación frente a la alteridad inclusiva, al computar positivamente las auto-exo-referencialidades que les llegan desde el exterior, en este caso desde su grupo de iguales, así como desde la institución educativa.

Del mismo modo, las relaciones que se establecen entre los contenidos de la unidad y la comunidad beneficiaria se comportan COMPLEJAS, permitiendo una inmediata puesta en marcha por parte de alumnado y familias, al considerarse como útiles dentro de sus contextos de significación

5. **¿De qué forma influye el clima de aula para una mejora del proceso de E/A, en colectivos en riesgo de exclusión social?**

Sin duda alguna, el clima de aula es la puerta de acceso al conocimiento, ya que no sólo imbuye de contenidos al proceso de E/A sino que, de igual manera, enseña ante todo una forma de aproximación a la alteridad. El descuido del clima de aula puede suponer que cualquier intervención, por muy interesante que parezca, esté condenada al más absoluto de los fracasos, al proyectarse situaciones de tensión y conflicto interpersonal, como bien evidencian numerosos informes ligados con el conflicto escolar y el clima del aula (Defensor del Pueblo 2000 y 2007; Informe Ayerbe, 2002; ICEC, 2005; Informe Cisneros X, 2007; OECE, 2010)

Esta situación de tensiones y violencias se hace más acusado en contextos de vulnerabilidad social en la cual los sujetos se convierten en seres únicos donde emociones y corporeidades coexisten en espacios de conflictos y de solidaridad. En ellos, la importancia del lugar y el sentido de pertenencia parten como elementos fundamentales en la construcción de la identidad, siendo los cuerpos escenarios donde se reflejan tensiones y oportunidades, donde el multiculturalismo y la sustentabilidad de la comunidad son puestas a diario en riesgo debido a la existencia de múltiples anacronismos. Las respuestas del sistema educativo, en tanto que institución, se centrarán en la puesta en marcha de prácticas las cuales se encargarán de organizar, clasificar, estereotipar y encasillar a los sujetos, tal y como formulará en su teoría Foucault (2000), a través de la organización por niveles, la falsa introducción de medidas de atención a la diversidad, o la creación de guetos educativos a través de políticas de adscripción de centros, afectando especialmente a los denominados “enclaves de riesgo” (Ávila y García, 2015).

Por todo ello, hace falta un cambio en la concepción misma de la enseñanza, pararse a pensar sobre sus bases pedagógicas, así como como sobre si su imaginario presenta coherencia respecto a su filosofía de base. Romper los muros de la jerarquía y la competitividad para adentrarse nuevamente en la reflexividad como forma de conocimiento del sujeto-en-si, así como respecto a

la alteridad (Solana, 2000). Para ello, la cordialidad como conducta ética, propuesta por Adela Cortina (2007) puede servir como puente entre el sujeto y la alteridad, cobrando especial protagonismo en espacios donde la desigualdad y la asimetría es más que visible.

Pero para que esta cordialidad pueda ser efectiva, debe partir de la interacción de diferentes dimensiones constitutivas:

- El vínculo interpersonal, es decir, el reconocimiento de la alteridad como parte integrante de la humanidad. Ello supone aceptar una relación donde las ligazones y las obligaciones operen por medio de los principios de inclusión/exclusión (Solana, 2000) a través de sus auto-ego-referencialidades, así como sus exo-auto-referencialidades.

- La ley natural, en la que el ser humano se conforma a través de una lucha de contrarios, teniendo la capacidad de agencia (Sen, 1999), un rol fundamental.

- La creatividad, quién va a ayudar en la consecución de una ética cordial por medio de herramientas como la educación emocional.

La aceptación de esta ética de la cordialidad supone la necesidad de abordar la experiencia educativa desde un nuevo imaginario donde la clasificación, el control y la jerarquía ceda paso a nuevos valores como la afectividad, la reflexión y la responsabilidad. Para el caso que nos ocupa, la adopción de la cordialidad como forma de aproximación frente a la alteridad, así como entre sí, ha permitido la generación de un nuevo ambiente de trabajo caracterizado por su carácter AUTÓNOMO y REFLEXIVO, donde el alumnado ha llevado la mayor parte del peso de la investigación y de la producción de materiales, redefiniéndose los roles desempeñados por cada uno de los diferentes actores.

De esta forma, el papel del profesorado ha estado a medio camino del COACH y el FACILITADOR, ya que las capacidades cognitivas del alumnado y sus niveles competenciales no permite poder adoptar un solo rol en todo momento sino que, tendrá que ir alternando a partir de su percepción sobre el grado de

implicación y de autonomía del mismo. Lo mismo ocurre con el rol desempeñado por el alumnado, el cual experimenta variaciones debido a los perfiles y necesidades que presenten, encontrándonos tanto alumnado que trabajará de forma completamente autónoma y REFLEXIVA-CRÍTICA, en contraste con otros que necesitarán de una ayuda por parte del profesor, al percibirse BARRERAS, especialmente COGNITIVAS, que dificultan un aprendizaje autónomo. Ello se visibiliza en la práctica totalidad de las evidencias registradas, cobrando especial protagonismo en las actividades finales, donde el alumnado se convierte en el principal motor de ejecución del proyecto, quedando el rol del profesor en un plano prácticamente anecdótico.

La adopción de la cordialidad supondrá, al mismo tiempo, que se establezcan nuevos canales de comunicación entre todos los actores presentes en las escenas registradas, generándose modos de comunicación MULTIDIRECCIONALES en los que todos tendrán voz y participarán e interactuarán entre sí a través de la escucha activa como forma de aproximación frente a la alteridad. Ello permitirá que se generen ESTRATEGIAS INTERNAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, a partir de fórmulas de diálogo y mediación interpersonal entre iguales, repercutiendo directamente en el clima de la clase, como se podrá comprobar en los diarios de aula, los registros diarios o en las entrevistas finales realizadas al alumnado.

6. **¿Qué valor le otorga el alumnado al patrimonio próximo, a partir de la secuencia de actividades desarrollada, como elemento de resiliencia frente a la COVID19?**

El paso de una percepción patrimonial cada vez más compleja a medida que se desarrolle la unidad incidirá, igualmente, en otras variables asociadas. Respecto al valor identitario y de representatividad por parte del alumnado (variable 3.2.), se pasará de una visión AIDENTITARIA en los primeros momentos de la investigación, en la que el alumnado no era capaz de establecer relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales expuestos y su imaginario social, a otra COLECTIVA en los momentos finales de la investigación, en la que el alumnado llega a reconocer elementos patrimoniales propios de su cultura, formando parte de su experiencia e identidad próxima. Su repercusión inmediata se refleja en las relaciones que establece el alumnado, entre los diferentes referenciadores patrimoniales como estrategia útil de resiliencia, pasando de anecdótica a PERMANENTE (variable 3.3.). Evidencias como las producciones individuales asociadas al BLOQUE III o, especialmente, las asociadas al BLOQUE IV (Nuestro Patrimonio Nos Une; libro electrónico o las exposiciones grupales y el tablón de difusión asociadas), permiten hacer un seguimiento en la evolución que ha experimentado el alumnado, así como el valor que se dotará al patrimonio en el establecimiento de relaciones interpersonales.

Respecto al valor identitario y de representatividad, se visibiliza un proceso de madurez en el alumnado, quedando registrado en las diferentes evidencias generadas al respecto. Así, si bien en el cuestionario inicial, la variable "aidentitaria" es hegemónica entre todo el alumnado, más por el desconocimiento del concepto que por otra cosa, ya en la encuesta final el rango que sobresale es el "colectivo", reconociendo el alumnado elementos propios de su cultura, formando parte de su identidad próxima. No obstante, a pesar de ser el valor predominante, en algunos casos se aprecia cómo determinados alumnos reconocen elementos simbólicos que son apropiados por éstos, a pesar de no formar parte de su cultura o experiencia próxima. Esta hibridación enlaza con el propio proceso de globalización de las culturas, como apunta García Canclini (2002), quien expone cómo en contextos donde se produce un proceso de

mezcla de culturas, la hibridación es un fenómeno natural de apropiación simbólica de diferentes referentes, en este caso patrimoniales.

Del mismo modo, evidencias como la producción individual del alumnado o el muro final, nos informan acerca de un aprendizaje complejo del patrimonio, interrelacionando diferentes dimensiones tales como la natural, la histórica o la antropológica.

Igualmente, la capacidad de resiliencia del patrimonio en el contexto cotidiano de vida del alumnado destaca por pasar de un rango anecdótico, en la que el alumnado no era capaz de establecer una conexión entre la necesidad de potenciar referentes patrimoniales como estrategia de resiliencia, a otra PERMANENTE, donde logran establecer una estrategia de resiliencia a partir de una apreciación del patrimonio como recurso de primer orden.

Ello lo podemos observar en evidencias como el grupo de discusión realizado sobre el patrimonio, donde comentan cómo el patrimonio gastronómico, en este caso la cultura ligada con el consumo de vitamina D, favorece el aumento de defensas por parte de la ciudadanía, estableciendo las ligazones existentes entre patrimonio y hábitos saludables. Al tiempo, esta idea es refrendada por otras evidencias como las entrevistas personales (pregunta 21), en las que establecen dicha conexión, o la producción final del libro digital y difusiones grupales realizadas, donde el alumnado logra definir las ligazones existentes entre sus vivenciaciones, la actual situación sindémica y las oportunidades que ofrece el patrimonio como elemento de salvaguarda, a partir del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

7. **¿De qué forma la puesta en valor del patrimonio próximo puede servir para una mejora de la convivencia escolar en todas sus dimensiones en colectivos vulnerables?**

El patrimonio no es simplemente un recurso, sino que se encuentra enraizado en el imaginario social de los sujetos. Está inscrito dentro de marcos sociales de significación y es apropiado y recreado a partir de una especial apropiación simbólica de éste en un espacio igualmente simbolizado a partir de ritos y rituales que dan sentido de pertenencia a un contexto concreto.

Al igual que el entorno, el patrimonio puede servir como un recurso didáctico en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía y la Historia, de primer orden, que ayude en la aproximación de imaginarios en principio, antagónicos, como puede ser el caso de contextos sociales donde la vulnerabilidad y la exclusión social hacen acto de presencia. Pero para que esta educación patrimonial permee en los colectivos hacen falta acciones concretas sobre aquellos bienes que la sociedad considera como elementos conformadores de su identidad (Colom, 1998), así como hace falta dotarles de valor, de significado y que pueda ser apropiado simbólicamente de una forma concreta y significativa.

La generación de un marco común de apreciación del territorio a partir del patrimonio, permite una aproximación interpersonal, al generar puntos de encuentro entre colectivos en principio, muy diferentes entre sí, ayudando en la creación de una verdadera y duradera educación ciudadana (Delgado, 2014). Conocer la importancia del patrimonio natural y cultural, o de dimensiones y formas tan específicas como el gastronómico permite tender puentes de comunicación entre los sujetos, facilitando nuevas gramáticas de comunicación y confianza. Pero para ello, se debe recurrir a enfoques innovadores (Estepa, 2009) donde, a través de la interdisciplinariedad, la acción patrimonial cobre un valor propedéutico (Coma, 2011) para que pueda aproximarse, de forma compleja a la realidad próxima.

Para el caso que nos ocupa, el paso de una visión anecdótica a otra SOCIAL COMUNITARIA, ha permitido la creación de conexiones identitarias entre el

alumnado, ayudando en la formación de la COLECTIVIDAD dentro y fuera del grupo, redundando en una mejora de la convivencia escolar, al proyectar sobre las diferentes actuaciones un sentido de UTILIDAD, ayudando en una mejora de la motivación del alumnado. El patrimonio ayuda, para el caso que nos ocupa, en la cohesión cultural y referenciadora (Cuenca y Martín, 2009), mediante la generación de una educación ciudadana favorecedora de la convivencia entre distintas identidades (Gil, Llonch y Santacana, 2016).

Del mismo modo, el papel CONTEXTUALIZADOR que ha jugado el patrimonio a lo largo de la unidad, ha permitido que el alumnado establezca las conexiones existentes entre la actual situación sindémica y el papel que juega el patrimonio como generador de resiliencia a partir de elementos próximos como la cultura gastronómica o el patrimonio natural. En este sentido, se ha podido conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de los ciudadanos (Cuenca, 2013), a partir de la generación de una experiencia con contenidos que han ligado esta visión con un problema de amplia significatividad en las cotidianeidades del alumnado. Huyendo de una visión encorsetada y estereotipada del patrimonio (Cuenca y Estepa, 2003), se ha logrado trabajar a partir de las diferentes competencias curriculares que integran el actual marco normativo en pro de una mejora de la competencia social del alumnado y, por ende para un mejor desarrollo de la educación cívica y ciudadana (Cuenca y Martín, 2009) en un contexto con elevada vulnerabilidad social.

Ello nos hace ver acerca del potencial que muestra esta visión patrimonial para poder intervenir directamente en el contexto social próximo (Lucas y Estepa, 2016), al permitir la introducción de un componente crítico no sólo a nuestra acción educativa sino, al mismo tiempo, a las propias complejidades generadas en la sociedad. Muestra de ello será la continuación del proyecto de revitalización del patrimonio a lo largo de los meses posteriores a la realización de la experiencia, cobrando cada vez un mayor protagonismo en el centro, disponiendo de espacios de difusión propios en tablones de acceso al centro, así como en entornos web especialmente diseñados para alojar las producciones generadas.

7.3. RESPONDIENDO A LA GRAN PREGUNTA.

La respuesta a las anteriores cuestiones nos lleva inexorablemente a la respuesta de la cuestión matriz de todas: " ¿Cómo un estudio de caso basado en la experiencialidad del alumnado acerca de sus vivenciaciones próximas frente a la COVID-19, puede servir para el acercamiento de imaginarios sociales divergentes a partir de una valorización del patrimonio próximo?". A tenor de lo anteriormente expuesto, la respuesta resultante resulta ser bastante sencilla. La experiencialidad y la aproximación de vivenciaciones son elementos que ayudan en una aproximación al problema de investigación, siendo un problema común de investigación tanto para el profesor, como el alumnado y personal voluntario que ha participado en la experiencia.

En contextos con vulnerabilidad social como es el caso que nos ocupa, la percepción de un aprendizaje útil, próximo a sus centros de interés por parte del alumnado, resulta necesario por no decir imprescindible, para que se pueda aproximar el sujeto al conocimiento. Adoptar un modelo de aprendizaje que parta del nivel inicial del alumnado, que entronque con sus centros de inquietud vitales, que promueva un aprendizaje plural donde no haya una sola respuesta sino que, a partir de la mediación y el diálogo se pueda llegar a conclusiones y, especialmente se le dote de un valor y un valer tanto al proceso como al sujeto en sí a partir de su empoderamiento como ser con capacidad de agencia, es garantía de éxito, ya que se deja de percibir a la institución educativa como un espacio de conflicto, para convertirlo en espacio de con-vivencia.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





8. CAMINANTE NO HAY CAMINO. POSIBILIDADES PRESENTES Y FUTURAS.

8.1. Análisis DAFO del modelo didáctico.

8.2. Potencialidades de integración con otros programas.

8.3. Innovando desde la Cordialidad.

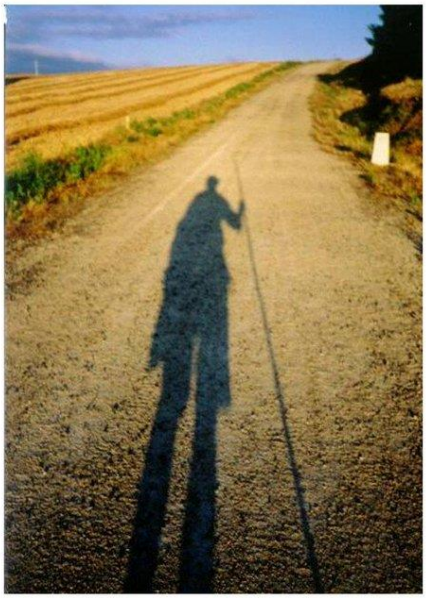
8.4. Aprendizaje/Servicio como nueva forma de construcción de las







CAPÍTULO 8.
CAMINANTE NO HAY CAMINO. POSIBILIDADES PRESENTES Y FUTURAS.



Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

8.1. ANÁLISIS DAFO DEL MODELO DIDÁCTICO.

Un análisis DAFO de la unidad permite un ejercicio de reflexividad necesaria se visibilice, ya que de nada sirve una intervención si no hay una prospección de ésta de cara al futuro. Siguiendo el modelo clásico, vamos a diferenciar dos ámbitos concretos: el INTERNO, ligado con la unidad en sí, así como las prácticas que se han dado dentro y fuera del aula, así como EXTERNO, en el que entran en juego la institución educativa, las familias y el entorno barrial

próximo. Del primer ámbito, DEBILIDADES y FORTALEZAS permiten una evaluación del proyecto, mientras que del segundo AMENAZAS y OPORTUNIDADES (figura 8.1), nos marcará el camino a seguir fuera del aula, de cara a una progresiva mejora de esta modalidad didáctica.

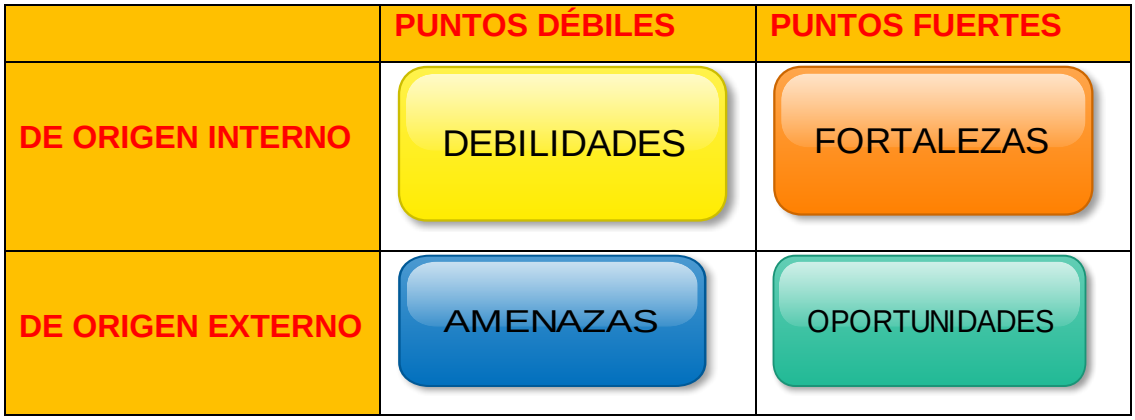


Figura 8.1. Disposición de elementos en un análisis DAFO. Elaboración propia.

De forma esquemática, a modo de matriz, caben destacarse las siguientes observaciones a través de los sistemas de registro:

DEBILIDADES	FORTALEZAS
• Duración en la ejecución de la unidad didáctica. El tiempo necesario para la implementación de la unidad va en detrimento de otras las cuales deben ser impartidas al venir recogidas en la programación. • Problemas estructurales de acceso a la información. El centro cuenta con unos recursos en un	• Grado de motivación por parte del alumnado. La potenciación de ésta permite suplir los déficits de partida reseñados en el apartado "debilidades". • Mayor percepción de utilidad de las prácticas educativas. El alumnado percibe como algo útil y con valor su intervención,

estado muy precario, a pesar de los denostados esfuerzos del equipo directivo y el profesorado. Ordenadores con problemas de conexión, actos vandálicos por parte del alumnado, así como una conexión de internet muy inestable debido a su sobrecarga, ponen en riesgo las actividades a llevar a cabo. • Elevado absentismo, tanto de forma permanente, como itinerante del alumnado, impidiendo un normal desarrollo de las clases. • Disruptividad a lo largo de la ejecución de las sesiones, ralentizando las acciones a llevar a cabo, al tiempo que generando situaciones de tensión entre todos los actores. • Nivel competencial del alumnado muy por debajo de lo deseable, necesitándose un extra de esfuerzo para poder conseguir los objetivos. • Falta de comprensión lectora, así como de capacidades lógicas por parte del alumnado, ralentizando	haciendo que se implique de forma más activa. • Permite una organización del aula alejada de formas clásicas. De esta forma, se puede huir de una organización estructurada para generar diferentes rincones de trabajo alrededor de la actividad, facilitando las interacciones entre el alumnado y profesorado. • Ayuda en el empoderamiento del alumnado, a partir de la necesidad de trabajar en equipo y asumir el rol fundamental que cada uno juega, tomando en cuenta sus capacidades. • Facilita la creación de una “aula inclusiva”, donde cada uno de los agentes participará en igualdad de condiciones, al margen de las necesidades educativas que presente. • Permite una mejora de las capacidades lectoras, comprensivas, matemáticas, así como lógicas del alumnado, mediante su progresivo entrenamiento.

las intervenciones al necesitarse procesos extra para que puedan comprender las diferentes instrucciones. • Problemas en la adecuación de la evaluación con la normativa vigente ya que, al no responder a un concepto estandarizado, dificulta la evaluación criterial.	• Genera un aprendizaje donde todas las competencias serán trabajadas, ayudando en la creación de redes mentales del alumnado de forma compleja. • Fomenta la reflexividad y capacidad de resiliencia por parte del alumnado, al aportar valor social al trabajo realizado. • Ayuda en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida, del siglo XXI. • Tanto el rol del profesorado como el del alumnado serán muy diferentes de los modelos convencionales. Así, el profesor se convierte en un dinamizador de las actividades, mientras que el peso de construcción del conocimiento vendrá por parte del alumnado.
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
• Tensiones y roces entre los diferentes subsistemas operativos en el centro. • Limitaciones desde el subsistema organizativo, al no poder	• Permite la creación de espacios de con-ciencia entre el alumnado, y resto de actores participante.

utilizar ritmos, tiempos, espacios como serían deseables. • Falta de adecuación de la normativa vigente a ese modelo de intervención en el aula, al estereotipar los procesos de E/A, lejos del modelo llevado a cabo. • Escasa preparación del profesorado del centro, reacio a la introducción de nuevas estrategias didácticas, optando por un modelo más tradicional. • Falta de continuidad en el tiempo. La excesiva dependencia de la intervención y dinamización del profesor hace que su implementación dependa de éste. • Escasa integración dentro de las estructuras del centro.	• Es un instrumento muy válido para la eliminación de las discontinuidades existentes entre familias y escuela. • Facilita un aprendizaje basado en proyectos, a partir de las diferentes competencias básicas. • Fomenta la integración de diferentes asignaturas, ayudando en el trabajo por equipo del profesorado que ha intervenido, y de la integración de contenidos de diferentes asignaturas a partir de la Geografía e Historia. • Genera espacios de debate y participación, integrando el centro en las dinámicas cotidianas de la barriada, potenciando su capacidad de cambio social. • Ayuda en la mitigación de desigualdades sociales y de género, al visibilizar nuevos hábitos sociales los cuales se pueden implementar en las unidades domésticas. • Permite una democratización de las prácticas educativas, así como

	de las relaciones que se pondrán en juego dentro y fuera del aula. • Favorece la integración de esfuerzos y recursos provenientes de la educación formal y la no formal. • Facilita la instauración de gramáticas de comunicación y confianza entre todos los actores, siendo clave para la lucha contra la violencia presente en la barriada y el centro. • Permite la integración con otros planes y programas que se desarrollan en el centro.

Tabla 8.1. Fortalezas, debilidades, oportunidades y dificultades de la unidad. Elaboración propia.

8.2. POTENCIALIDADES DE INTEGRACIÓN CON OTROS PROGRAMAS.

Si algo nos ha enseñado la implementación de esta unidad didáctica, son las potenciales capacidades de integración con los diferentes programas, planes y proyectos que configuran el organigrama curricular del centro. No obstante, la rigidez de los diferentes subsistemas operativos en la institución, así como las reticencias de determinado grupo de actores clave pueden ser hándicap para solucionar.

Y es que, especialmente en un contexto tan complejo como el que nos movemos, cualquier intervención deberá partir luchando contras las gramáticas de desconfianza y de incomunicación que son inherentes a las relaciones interpersonales que se establecen entre los sujetos (Wolcott, 2010). Sin embargo, lo que en principio puede suponer un déficit, puede convertirse en ventaja si se sabe aprovechar, ya que pueden ser compensados dichos déficits a través de la adopción de estrategias basadas en el Aprendizaje/Servicio como forma de aproximación frente a la alteridad, ya que permitirá una flexibilidad curricular al tiempo que la introducción de los actores en los contextos docentes.

El proyecto llevado a cabo no es sino una ejemplificación de cómo poder intervenir en el aula, aunque también en el centro, ya que actualmente el mismo cuenta con gran cantidad de planes y programas de innovación educativa. Por ello, aunque se encuentra integrada la unidad dentro del programa "Educando desde los Sabores", permite su integración en otros planes del centro.

- Programa **"Educando desde los Sabores".** A pesar de desarrollarse dentro del currículo de Geografía e Historia, este modelo de intervención puede ser ampliado a otras asignaturas que componen el currículo de Secundaria, permitiendo dotar de un hilo argumental al mismo, redundando en una mayor coherencia de las programaciones al tiempo que ayudando a una unificación de competencias y estrategias de aprendizaje. En este sentido, actualmente se está interviniendo en esta línea con otras asignaturas ligadas al campo sociolingüístico, tales como Lengua Castellana, Inglés y Francés, empezando a articularse estrategias comunes de trabajo.





Imágenes 8.1. y 8.2. Instantáneas del taller "Educando desde los Sabores". Romero-Villadóniga, 2019.

- **Observatorio de Convivencia.** Con una serie de objetivos claramente delimitados: promover un clima de Paz en todo el centro educativo y entre

todos los agentes participantes en el mismo; detectar situaciones de conflicto las cuales provocan situaciones de violencia en sus múltiples variantes, así como delimitar los diferentes tipos de conflictos presentes en el centro educativo, visibilizando ante la comunidad educativa, las diferentes estrategias de resolución que se pueden articular, tiene un gran potencial de cara a la integración de este modelo de intervención en sus formas de trabajo. En él siempre a partir de un principio de horizontalidad y metodología cooperativa, alumnado, profesorado y personal voluntario trabaja en un mismo objetivo común, la mejora de la convivencia dentro y fuera del aula. En este sentido, la integración de esfuerzos entre el programa "Educando desde los Sabores", y el "Taller de Convivencia", permitirá la puesta en marcha de intervenciones concretas ligadas especialmente, en la lucha por la equidad de género, uno de los principales espacios de conflicto detectados en el centro.

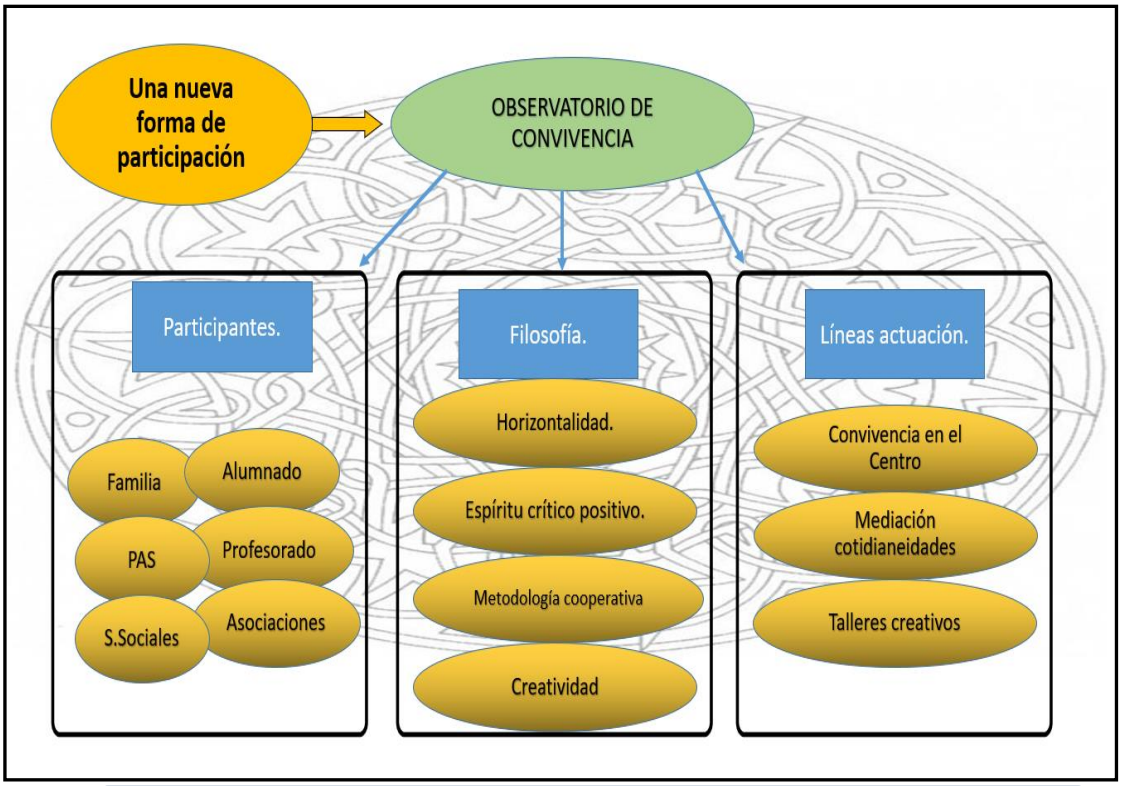


Figura 8.1. Organigrama del "Observatorio de Convivencia". Elaboración propia.

- **Taller de Radio.** Desarrollado de forma ininterrumpida desde el curso 2013-2014 por parte del Departamento de Filosofía, se convierte en un espacio único donde visibilizar todos los alcances de los programas anteriores. Así, no sólo se encarga de la difusión por medio de las ondas, de las actuaciones del centro, sino que también tiene otras vías de difusión. Actualmente se está estudiando la forma de introducir en sus medios de difusión de podcast ligados con los aspectos que se trabajen desde el proyecto.





Imágenes 8.3. y 8.4. Taller de Radio del IES La Marisma. Francisco Cortés Calderón.

- **Programa "Vivir y Sentir el Patrimonio".** Con presencia en el centro desde el curso 2020-2021, el programa se desarrolla alrededor de la idea de potenciar entre el alumnado y familias, hábitos de vida saludables a partir de una mejor comprensión de los valores identitarios que forman parte de sus cotidianeidades, al tiempo que mejorando las capacidades de resiliencia que ofrece una mejor comprensión del patrimonio próximo. En este sentido, la articulación de todo el programa de Geografía e Historia alrededor del mundo de los sabores responde a esta necesidad tanto del docente que lo imparte como los discentes.



Imagen 8.5. Logotipo del programa Vivir y Sentir el Patrimonio. Portal web Junta de Andalucía.

- **Proyecto "Aprendo a Cuidarme".** En proceso de construcción actualmente, se prevé su puesta en marcha en el tercer trimestre del curso académico 2021/2022. Las necesidades detectadas entre el alumnado/familias nos han orientado a la creación de este proyecto integrado por familias/alumnado, profesorado y profesionales del sector, tales como enfermeros y médicos voluntarios y alumnado de la carrera de psicología. Las frecuente presencia de hábitos nocivos por parte del alumnado/familias, tales como la ingesta de alimentos pocos saludables, el consumo de tóxicos como el tabaco, alcohol y drogas a edades muy tempranas (12-13 años), o la presencia de patologías psicológicas de cierta importancia (ansiedad o depresión), por un segmento significativo

de alumnado, impulsa la necesidad de crear este proyecto, el cual tratará de empoderar al alumnado especialmente, para que, por medio de su capacidad de reflexividad y agencia, pueda desarrollar hábitos de vida saludables, los cuales les permitan poder mejorar sus condiciones de salud.

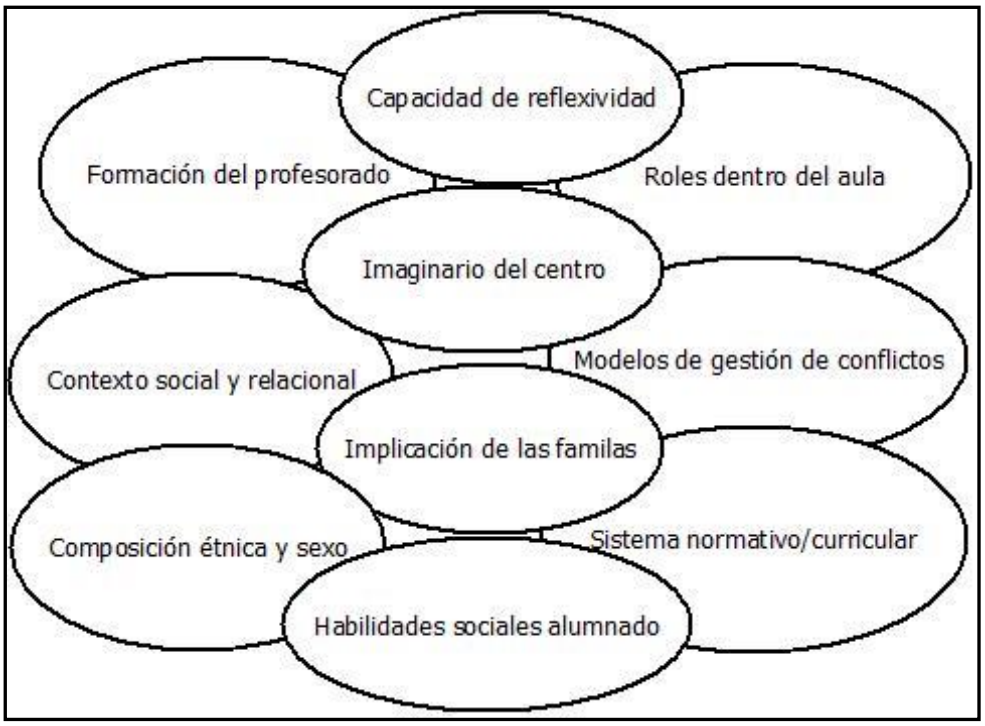


Figura 8.2. Elementos que intervienen en el proyecto. Plan de Centro IES La Marisma.

8.3. INNOVANDO DESDE LA CORDIALIDAD.

La institución educativa es mucho más que la mera ejecución de un currículo o de unas medidas de control y organización sobre sus actores. Como hemos comprobado en capítulos anteriores, ésta se comporta a partir de la interacción de diferentes subsistemas los cuales funcionan como un sistema complejo. Bajo esta aparente complejidad, por medio de una cuidada puesta en escena, la institución se imbuye en numerosas ocasiones de lo que Chomsky (2016) denomina "la educación de la mentira", con un currículo diseñado únicamente para la reproducción del sistema social hegemónico y al servicio del poder, con una sola función, el modelado de los sujetos a partir de la introducción de prácticas biopolíticas (Foucault, 1986), o psicopolíticas (Han, 2016).

Sin embargo, este modelado se topa con gran cantidad de resistencias entre los diferentes actores, siendo más visibles en contextos con vulnerabilidad social como el que hemos orientado nuestra investigación.

Como consecuencia, la esencialización de la condición de vulnerabilidad encorseta a los sujetos, sobre quienes se proyecta todo un entramado de prácticas de control, generando una pérdida de capacidad de agencia y de reflexividad, reproduciéndose situaciones de asimetría y desigualdad. Los desheredados de la sociedad (Bellamy, 2014 y 2016) son estereotipados y condenados al ostracismo, relegando su capacidad política y minusvalorando su agencia. Con un imaginario diferente, las tensiones y conflictos entre los actores y la institución van a hacer acto de presencia en forma de resistencias como el absentismo, la disruptividad o la insumisión escolar en sus múltiples variantes.

Paralelamente, la estandarización de aprendizajes y proyectos, imagen visible de la macdonalización educativa (Ritzer, 2000), genera una progresiva pérdida de capacidad en los centros educativos, viéndose en la paradoja de atender de forma uniformizada la diversidad de alumnado.

Como consecuencia de todo ello, se produce un progresivo pero inexorable distanciamiento entre los centros de interés y necesidades del alumnado y

familias, con los fundamentos pedagógicos emanados desde la institución. La brecha se agranda de forma inevitable.

Por ello, res0ulta necesario abordar un cambio de paradigma, devolviendo al sujeto el lugar como le corresponde a través de un nuevo enfoque de la enseñanza de la Geografía e Historia basado en la educación para el futuro (Morin, 1999). Partir de la reflexividad y la cordialidad como conductas éticas sobre las que articular toda relación interpersonal. Sin embargo, como apunta María Teresa Pozzoli:

> *Los cambios verdaderamente estructurales y profundos necesarios en el diseño curricular, poco avanzan, porque son mirados con recelo y son temidos. En realidad, en el trasfondo está la amenaza de que, si ese cambio estructural se hiciera, traería consecuencias gravitacionales para el modelo de poder vigente, para la distribución y control de los recursos, para la supervivencia de las asimetrías y la remoción y el recambio de muchos funcionarios y directivos.* (Pozzoli, 2006:3)

Para el caso que nos ocupa, el proceso que nos ha llevado a seguir un modelo didáctico concreto ha partido del proceso reflexivo no sólo de las bases pedagógicas que guian todo el proceso, sino igualmente todo el entramado de conexiones que dotan de significatividad a las prácticas humanas. Como consecuencia, se procurará romper las barreras de los muros de la jerarquía para, adentrarse en el conocimiento del sujeto en si mismo a partir de la reflexividad continua.

Y es ahí donde la cordialidad (Cortina, 2007), entendida como forma de acercamiento a la alteridad, será uno de los principales pilares sobre los cuales se sustenta no sólo la experiencia desarrollada en el presente trabajo sino, del mismo modo, las relaciones interpersonales que se establecen en todo momento.

Pero para que cordialidad pueda articular todo el proceso, se ha debido partir de la interacción de varias dimensiones:

- El vínculo interpersonal entre todos los actores que han participado en la experiencia, entendiendo, como apunta el paradigma de la complejidad, el reconocimiento de la alteridad como parte integrante de una casa común la Humanidad.

- La ley natural, en la que el ser humano se conformará a partir de una lucha de contrarios, con los que interactuará a través de una dialógica constante, haciendo que la reflexividad (Pozzoli, 2006) y la capacidad de agencia (Sen, 1999), se conviertan en ejes centrales de todo el proceso.

- La creatividad, a través de la generación de una ética cordial a través de una continua educación emocional entre todos los actores participantes.

La aceptación de esta ética de la cordialidad supone la necesidad de abordar la experiencia educativa desde un nuevo imaginario donde la vigilancia, clasificación, control, castigo y jerarquía, ceda paso a nuevos valores como la afectividad, la reflexión y la responsabilidad. Supone la creación de una nueva conciencia planetaria, como expone Morín (1999) en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, para hacer que la incertidumbre, el azar y la aleatoriedad, tan presentes en la sociedad actual, se comporten como elementos integradores de la educación social.

8.4. APRENDIZAJE/SERVICIO COMO NUEVA FORMA DE CONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

De poco o nada sirve la introducción de mejoras curriculares y/o didácticas en la enseñanza de la Geografía e Historia, si no se parte de un análisis complejo, tanto de las relaciones que se producen entre los diferentes subsistemas que operan entre sí, así como a nivel interpersonal. Así, para el caso que nos ocupa, la existencia de unos profundos desfases entre imaginarios, al tiempo que, en el conjunto de normas y límites, provoca la puesta en marcha de diferentes violencias/resistencias por parte del alumnado y familias tanto en el aula como fuera de ésta (Romero-Villadóniga, 2019). Al mismo tiempo, la estereotipación de una capacidad de agencia limitada por parte del alumnado, o su cosificación a partir de una errónea interpretación de su vulnerabilidad, se traduce en la adopción de currículos y didácticas las cuales no hacen sino potenciar su catalogación y las asimetrías frente al resto de la sociedad.

Es en este contexto donde la aplicación de una estrategia basada en el Aprendizaje/Servicio (Fuco, 2003; Tapia, 2006; Puig y Palos, 2006; Martín y otros, 2010; García-Rodicio y Silio-Sáiz, 2012), ha permitido la aparición de nuevas gramáticas de comunicación y confianza entre todos los actores. Tomando como referencia a Lucas (2012), el proyecto puesto en marcha ha seguido una serie de requisitos básicos de cara a su implementación: orientación de la acción hacia la prestación de un servicio, estando encaminados hacia el conocimiento de la realidad, siendo intenciones concretas destinadas a la resolución de problemas concretos, teniendo familias, alumnado y voluntariado un papel activo a lo largo de todo el proceso.

El perfil disruptivo del alumnado, la existencia de imaginarios sociales muy diferenciados, así como la existencia de dinámicas y memorializaciones negativas, han sido elementos previos a la hora de la implementación del programa. Paralelamente, un análisis de las necesidades detectadas referidas a aspectos como los contextos normativos y curriculares donde se desarrollan las prácticas docentes, los modelos de acción en el aula y las respuestas del

alumnado o los roles jugados por familia y voluntariado, han permitido una categorización de las principales variables a tener en cuenta.

Fruto del trabajo previo, se ha logrado implementar un programa de trabajo definido por una metodología abierta y participativa. En ella, profesorado, alumnado, familias y alumnado, actuarán desde un principio de horizontalidad en la toma de responsabilidades, siempre desde el colaborativismo como forma de aproximación del sujeto frente a la alteridad. Previamente, el consenso de las actividades a desarrollar, el reparto de funciones, los roles a desempeñar o los instrumentos y formas de evaluación serán imprescindibles de cara a una buena ejecución del proyecto.

Por medio de todo un proceso ritualizado, el personal implicado conocerá en cada momento las acciones a llevar a cabo. Organizados por pequeños grupos guiados, el alumnado irá turnándose en el reparto de tareas y responsabilidades. Así, mientras un grupo trabaja aspectos teóricos ligados con la unidad de referencia, otro analizará diferentes cuestiones nutricionales asociadas, mientras que los otros dos restantes realizarán un estudio de costes al tiempo que ejecutarán a modo de tarea final, una receta ligada con la temática en cuestión. Mientras tanto, voluntariado y familias interactuará con el alumnado, permitiendo la construcción de unas relaciones y normas consensuadas en todo el grupo.

Los resultados observados hasta la fecha no arrojan lugar a dudas. La aproximación de imaginarios sociales a partir de la búsqueda de puntos de encuentro comunes, ha redundado en una disminución del grado de conflictividad dentro y fuera del aula, permitiendo, por medio de la cordialidad, una potenciación de las habilidades sociales al tiempo que una disminución de las discontinuidades existentes entre familia y escuela. Así, en las etnografías realizadas, comentan cómo esta nueva estrategia les ha permitido acercarse al centro, ayudando en la mejora de conflictos al instaurarse nuevos canales de comunicación.

Del mismo modo, los resultados académicos han mejorado ostensiblemente, debido principalmente, al acercamiento de los centros de interés, los cuales

conectan con las necesidades reales de un alumnado que aplicará los conocimientos aprendidos en el aula, a sus prácticas diarias, ayudando en el fomento de unos hábitos alimenticios saludables, así como en la prevención de enfermedades ligadas a una alimentación deficiente, como han puesto de relieve las diferentes entrevistas realizadas a lo largo de todas estas campañas prospectivas.

Igualmente, la potenciación de la agencia del alumnado ha ayudado a una potenciación de su responsabilidad a la hora de la toma de decisiones y/o en las formas de participación en el proyecto. Ello ha permitido la creación de una nueva gramática de comunicación aprovechando el conflicto como oportunidad y no como lastre en las relaciones interpersonales puestas en juego entre todos los actores.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS







CAPÍTULO 9. A MODO DE EPÍLOGO.

9.1. La necesidad de pensar la Educación desde una perspectiva compleja.

9.2.Un camino de pétalos y espinas.

9.3.Tendiendo puentes.

9.4.Otra educación es posible. Futuras líneas de investigación.





CAPÍTULO 9.

A MODO DE EPÍLOGO.

Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca…
Hay que medir, pensar, equilibrar…
y poner todo en marcha.

Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino…
un poco de pirata…
un poco de poeta…
y un kilo y medio de paciencia concentrada.
Pero es consolador soñar,
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño,
irá muy lejos por el agua.

Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.

Soñar que, cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera enarbolada.

(Gabriel Celaya)

9.1. LA NECESIDAD DE PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA.

La necesidad de abordar cualquier proceso ligado con el contexto educativo, desde una perspectiva compleja resulta innegable. Y es que el entorno juega un papel articulador, y por ende, fundamental a la hora de dilucidar cualquier hecho cultural. La Cultura forma parte del entorno y viceversa, no pudiendo ser entendida la primera sin la segunda. No hay acontecimiento que no se encuentre ligado con su medio natural y social, ni tampoco ningún suceso natural que no se encuentre mediado por la Cultura. Por ello resulta imprescindible entender desde una perspectiva eco-bio-físico-emo-mentalo-noológica (Morin, 1986), que cualquier aproximación didáctica que se haga, especialmente en contextos con vulnerabilidad social, reviste tal complejidad, que no puede resumirse a una mera suma de sus partes.

Toda acción didáctica, en sus múltiples variantes, no puede ser comprendida sino a partir de la adopción del pensamiento moriniano y su paradigma de la complejidad. En su obra "El Método", lo define como *un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo único y lo múltiple… es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico* (Morín, 2008:32).

Frente al actual modelo de pensamiento y acción que nos encontramos en las aulas, debemos huir en todo momento de planteamientos unidireccionales reduccionistas propios del método cartesiano, los cuales no hacen sino generar una ceguera del conocimiento al mismo tiempo que una encorsetamiento epistemológico que nos impide descubrir las conexiones ocultas de cualquier objeto empíricamente observable. Por contra, necesitamos asumir un planteamiento libre, para así poder evitar el reduccionismo interpretativo al que tantas veces Morín (1998: 23) hace referencia sus obras, cuando dice: *habría que sustituir el* ***paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización***

*por un **paradigma de distinción/conjunción** que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir.*

Ningún fenómeno puede ser reducido a la simplicidad, al influir sobre él emergencias tales como el desorden y la incertidumbre, de ahí que la ciencia cartesiana se haya visto en no pocas ocasiones, imposibilitada de poder ofrecer explicaciones lo suficientemente consistentes ante fenómenos que requieren la aparición de elementos no reconocidos en el paradigma racional.

El orden es para el desorden, lo que la claridad para la oscuridad. El ser humano, como ser social, vive dentro de un orden en puro desorden, no pudiéndose entender el primero sin el segundo. Y en esta complejidad conceptual se sume cualquier acción educativa.

Y es bajo esta concepción, donde los sentimientos se convierten en ejes articuladores de cualquier acción didáctica, especialmente en contextos donde las gramáticas de la incomunicación y la desconfianza, ya que son puerta de entrada al conocimiento de la alteridad, así como permite establecer vínculos a través de la cordialidad como forma de aproximación. Por ello, cualquier aproximación didáctica debe ser realizada a partir de una aproximación de los imaginarios sociales de los sujetos que intervienen en las diferentes escenas, sirviendo como hilo argumental no sólo de los contenidos, sino igualmente, de las relaciones interpersonales que se establecerán en todo momento.

9.2.UN CAMINO DE PÉTALOS Y ESPINAS. PROPUESTAS DE MEJORA.

Nuestra práctica como docente de Geografía e Historia, no ha estado exenta de problemas en diferentes ámbitos. Por un lado, nuestra posición como observador que es al mismo observado, ha dificultado en algunos momentos la toma de registros, al formar parte de las diferentes escenas tanto dentro como fuera del aula. Para compensar esta dificultad, la observación fenomenográfica, así como la recogida de datos inmediatamente posterior a las sesiones analizadas, nos ayudará a perder la menor cantidad de información posible. Sin embargo, parte de la información no podrá ser recogida con la intensidad que nos habría gustado hacerla, perdiéndose información que podría orientarnos acerca de nuevas variables.

Del mismo modo, el privilegio de acceso a la información nos generará dudas éticas en numerosas ocasiones, ya que deberemos buscar en todo momento, un punto de equilibrio entre los requerimientos de la investigación y nuestro deber de confidencialidad como docentes. Las limitaciones puestas desde el centro, en pro de preservar las debidas garantías del alumnado, impedirán que se puedan registrar por medio de vídeos, en numerosas ocasiones, situaciones que resultarán muy ricas en lo referido a las interacciones que se establecen entre el alumnado, así como en el modo de acceso a la información. Dichas limitaciones han procurado compensarse mediante otras estrategias de toma de registros, los cuales se someterán a continuos procesos de triangulación, aunque no dejamos de reconocer, se han podido perder registros muy interesantes de cara a futuras investigaciones.

Un segundo grupo de problemas evidenciados se encuentran a la hora de la implementación de la unidad investigada. De esta forma, a pesar de decantarnos por estrategias participativas por parte del alumnado donde el profesor sólo adoptará el papel organizador o de coach de la actuación, el nivel competencial del alumnado no será el idóneo para este tipo de experiencia, ya que la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje, al tiempo que las dificultades competenciales y sociales que presentan, ralentizarán la ejecución de la unidad,

debiéndose recurrir constantemente a una reformulación de las actuaciones. Ello nos ocurrió, por ejemplo, cuando introdujimos el concepto de patrimonio y sus diferentes modalidades, en las sesiones programadas. El punto de partida será tan bajo, por no decir insuficiente, que se tendrá que empezar por una definición simple de éste para ir profundizando gradualmente en él. Como consecuencia, se tendrán que introducir actividades preparatorias las cuales, en principio, no tendrán sentido en el desarrollo lógico de la unidad, aunque resultarán imprescindibles para un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

Igualmente, otro aspecto a mejorar deberá ser la organización de la clase, así como el control de los ritmos y tiempos en el desarrollo de las actividades, ya que, en numerosas ocasiones, las tareas se han dilatado mucho más allá de lo que habíamos contemplado en un primero momento, necesitándose recurrir a momentos de otros compañeros para su finalización. Aunque se produjesen en momentos concretos, éste aspecto debe ser mejorado, ya que supondrá un desequilibrio en los ritmos de aprendizaje del alumnado, especialmente en otras asignaturas, repercutiendo en su rendimiento.

Por último, también entendemos que la unidad, a pesar de estar bien integrada dentro de las dinámicas cotidianas del centro, así como en diferentes planes y programas en los que puede interactuar, presenta una desconexión con el currículo oficial de Geografía e Historia, debiéndose hacer toda una filigrana para su justificación con los actuales marcos de evaluación. Este aspecto debe mejorar de cara a futuras unidades que se implementen, ya que el modelo impuesto desde la institución educativa no encaja completamente con el modelo propuesto por nosotros, habiéndose trabajado tan sólo 3 criterios de evaluación de los contemplados por la normativa vigente. No obstante, el trabajo por competencias sí que nos permite poder acceder a otro tipo de evaluación, para nuestro entender mucho más compleja y rica, ya que permite una verdadera atención a la diversidad.

9.3.TENDIENDO PUENTES.

Si de algo nos ha servido la implementación de la unidad, ha sido para refrendar cómo la brecha educativa que se produce entre lo que la institución ofrece y lo que sus usuarios reclaman puede ser subsanado. Los "desheredados" educativos, como apunta Bellamy (2015, 2016), así como el resto de la sociedad, necesita un cambio de paradigma educativo, volver a repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una reformulación de las intencionalidades primigenias que dotan de sentido a la acción. Volver a situar al sujeto como centro de todo proceso, como principal beneficiario de cualquier aprendizaje, debe resultar imprescindible, ya que es la única forma de poder generar una verdadera ciudadanía responsable para el siglo XXI.

Y es en este punto de partida donde la Cordialidad, entendida como conducta ética de aproximación interpersonal (Cortina, 2011), puede aportar un nuevo sentido a la acción educativa. Para ello, debe concebirse a partir de la interacción de varias dimensiones integradoras, tales como el vínculo entre los sujetos, la incorporación de las emociones y los sentimientos como formas de valoración de la alteridad, el establecimiento de relaciones con ésta a través de su capacidad de elección, o la creación de una ética cordial por medio de la creatividad.

Para el caso que nos ocupa, la introducción de la cordialidad, ya no sólo en el desarrollo de la unidad, sino igualmente, en el centro, permitirá la construcción de un lenguaje alternativo, unas gramáticas de comunicación y confianza que se traducirán en una mejora del clima de convivencia tanto dentro como fuera del aula, permitiendo la generación de un ambiente de trabajo mucho más enriquecedor para un aprendizaje significativo en el alumnado. Esta gramática es fundamental para la introducción del patrimonio como elemento vehicular del proceso didáctico ya que, como apunta Martín- Cáceres y Cuenca (2015: 39) *el patrimonio no es posible sin el proceso de comunicación, y sin comunicación no se puede desarrollar el proceso comunicativo*.

De esta forma, los cambios didácticos propuestos en la unidad, donde los contenidos se acercaban en todo momento a las necesidades y centros de atención del alumnado, suponen una aproximación de los imaginarios sociales y los centros de interés del alumnado con el profesor y la institución, permitiendo que los diferentes subsistemas educativos puedan interaccionar de forma fluida, evitando el conflicto y situaciones de violencia estructurales y cotidianas que son comunes hasta ese momento. Nuestra aproximación didáctica, donde la concepción rígida y con funciones claramente jerarquizadas del organigrama de clase (Martín, 2011) dará paso a una colaboración equitativa de todos sus miembros, los cuáles repartirán tareas, haciéndose imprescindibles los unos para con los otros. Ya no se tratará de imponer un control sobre los cuerpos mediante su sometimiento a unas normas rígidas, propio de modelos educativos de corte disciplinario, como los que comentan García y Olmeda (2016), cuando establecen la ligazón entre el actual modelo educativo con su finalidad de sometimiento de los sujetos a través de la obediencia, sino de consensuar y democratizar el aula y sus prácticas por medio del trabajo colaborativo.

Esta concepción permitirá que talleres y programas como el “Observatorio de Convivencia” o el “Taller de Cocina”, cobren sentido dentro de la dinámica del centro, al empoderarse en sus primigenias intencionalidades: la generación de un ambiente democrático y participativo en las prácticas educativas, así como la generación de una ciudadanía socialmente comprometida (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015) y con nexos comunes en sus imaginarios sociales que dotan de sentido a su pertenencia como ser social en una colectividad.

Se trataría, en resumidas cuentas, de dotar a nuestras prácticas, de un valor útil que haga frente al actual mundo globalizado (Soriano, 2009, 2011), siempre a partir del principio de cordialidad.

9.4. OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE.

Como se ha podido comprobar a lo largo de toda la investigación, la temática que hemos abordado es amplia no sólo en cuanto a contenidos sino, igualmente, en lo referido a las tramas ocultas que le dan significación.

Por esta razón, consideramos que este trabajo no es sino el continuo de lo que debe ser todo proceso de enseñanza de Geografía e Historia, el caminar e ir aprendiendo del camino. Se hace necesario, por consiguiente, entender el presente trabajo como una guía a partir de la que seguir articulando nuevas formas de trabajar dentro y fuera del aula con un único fin, el poder seguir aportando a la sociedad.

Como en toda prospectiva, entendemos que el fin social debe ser el principal argumento giratorio de nuestras prácticas puestas en juego, siendo ésta la verdadera razón que nos ha llevado por estos derroteros investigativos. Quedan, sin embargo, numerosos aspectos y dimensiones que deberemos ir profundizando en sucesivas campañas de trabajo, tanto en nuestro rol como docente de Geografía e Historia, así como investigador social.

Se nos abren, por tanto, numerosas líneas de trabajo, ya esbozadas a lo largo de este trabajo, aunque analizadas parcialmente. Resulta necesario, por no decir imprescindible, abrir nuevos frentes guiados por la reflexividad y nuestra capacidad de agencia como sujetos activos dentro de esta sociedad, destacándose, a modo de esbozo, las siguientes líneas temáticas:

1. Sobre el modo de aproximación frente a la alteridad y las prácticas que se ponen en juego dentro y fuera del aula.

    - Implementación de nuevas formas de organización del aula, que rompan con la clásica jerarquía espacial en las que la asimetría impide un acercamiento profundo interpersonal.

- Generación de nuevas gramáticas de comunicación y confianza entre sujetos, a partir de la aceptación de la cordialidad como conducta ética de aproximación.

- Potenciación de la escucha activa como estrategia de trabajo en el aula.

2. Sobre la metodología a implementar, así como la forma de aproximación de los contenidos.

    - Valoración los roles a desempeñar de los diferentes actores.

    - Desarrollo de nuevas formas de trabajo en el aula de Geografía e Historia, ligadas especialmente a las formas de aproximación al conocimiento y la gestión que haga de éste.

    - Delimitación de las principales trabas de acceso al conocimiento que se da entre el alumnado, así como articular medidas de mejora en las diferentes deficiencias observadas.

    - Introducción del aprendizaje en bucle en todas las dimensiones formativas que se dan dentro y fuera del aula, como forma de generación de aprendizaje significativo.

    - Potenciación del aula como mente social, a partir de una valoración de los proyectos implementados, mediante la introducción de un aprendizaje servicio con clara vocación social de mejora del entorno próximo.

    - Potenciación el rol del patrimonio como eje vehicular del discurso de la asignatura, permitiendo dotar de coherencia al currículo y sus prácticas por medio de un hilo conductor próximo a las cotidianeidades de los sujetos.

- Desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje a partir de los centros de interés que se generen en el entorno próximo y siempre con una finalidad social.

3. Referidos a los procesos que se generan entre sistemas y subsistemas.

    - Conocimiento profundo de las tramas de significación que se dan entre cada uno de los subsistemas que componen la institución educativa, así como las interacciones que se establecen con el resto de sistemas operativos (barriada, familia, sujeto…).

    - Nuevas vías de integración entre el subsistema curricular y el didáctico, al objeto de poder consolidar el proyecto “Educando Entre los Sabores”.

    - Generación de nuevos cauces participativos a partir del trabajo interconectado entre los subsistemas didáctico, organizativo y relacional.

    - Valoración de nuevas estrategias de evaluación de Geografía e Historia, basadas en principios de horizontalidad y participación ciudadana, como alternativa a la actual valoración estandarizada.

4. Alrededor de la necesidad de dotar de autonomía al sujeto.

    - Formas de potenciación de la capacidad de reflexividad en alumnado y familias. Empoderar a los diferentes actores mediante su valoración intrínseca como ser humano y su capacidad reflexiva como forma de conocimiento de la realidad cercana, así como de sus relaciones con el entorno, debe ser el principal objetivo que nos debe guiar como docentes de Geografía e Historia, antes, durante y después.

    - Amplificación de la capacidad de agencia del alumnado principalmente. Hacer que el alumnado tome la iniciativa, desarrolle la experienciación de sus centros de interés de forma

autónoma y el docente no sea sino un mero guía de todo el proceso.

- Generación de nuevas formas de mediación dentro y fuera del aula, a partir de la potenciación del Observatorio de Convivencia y su integración en cada una de las asignaturas que componen el currículo de Educación Secundaria.

Estas no son, sino pequeñas líneas maestras de los derroteros por el discurrir próximo en nuestra práctica docente de Geografía e Historia. Sin embargo, como hemos podido evidenciar a lo largo de toda la investigación, éstas no pueden ser desarrolladas de forma independiente, sino en un conjunto complejo de interrelaciones e interconexiones, con gran cantidad de conexiones ocultas. Y esa, quizás sea la parte más interesante del arte de enseñar, saber comprender en la unidad la complejidad humana, entender que un simple aleteo en una idea puede ocasionar todo un torbellino en los sujetos y que todo, por muy insignificante que parezca, forma parte de una trama mucho más compleja de lo puramente visible.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





BIBLIOGRAFÍA.







- AGUIRRE, A. (1995). Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo.
- AGUIRRE, I. (2012). Retos de la investigación en educación patrimonial. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.196-210.
- ANGULO, N. y ACUÑA, I. (2005). Ética del docente. Revista *Educación en Valores*. Año 2, Vol. 1, N° 3, enero-junio 2005. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/%C3%88tica%20professional/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/Etica%20del%20docente.%20Nerkis,A.%20Iraima,A..Pdf.
- ARICÓ, G., MANSILLA, J. y STANCHIERI, M. (2016). *Mierda de ciudad. Una rearticulación del urbanismo neoliberal desde las Ciencias Sociales*. Barcelona: Pollen
- ARJONES, A. (2015). Apuntes para un Manual de buenas prácticas para la participación ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural en Andalucía. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*. Núm. 16, 45-50
- AUGÉ, M (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- ÁVILA, R. M. (1998). Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- ÁVILA, R. y ESTEPA, J. (1997) El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica. En *La*

formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Diada.

- BAUMAN, Z (2003). *Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias.* Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros.* Barcelona: Arcadia.
- BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida.* México: FCE.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida líquida.* Barcelona: Paidós.
- BELLAMY, F. (2014). *Les Desherites ou l`urgence de transmettre.* París: Plon.
- BELLAMY, F. (2016). *Pourquoi enseignons-nous?.* Clemond-Ferrand: SOS Education.
- BENEDICT, R. (1934). *Patterns of Culture.* Boston: Hougnton.
- BERTALANFFY, L. (1968). General system theory: foundations, development,applications. New York
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 50- 78.
- BROM, C., DÊCHTÊRENKO, F., FROLLOVÁ, N., STARKOVÁ, T., BROMOVÁ, E. y D´MELLO, S.K. (2017). Enjoyment or involvement? Affective- motivational mediation during learning from a complex computerized simulation. *Computer& Education,* 114, 236-254.

- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001): Más allá de Identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP,* 7, 1- 66.
- BUENDÍA-EISMAN, L. Y BERROCAL DE LUNA, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora digital*, *1*(9), 1-9.
- CAMPOS, G. Y LULE, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai,* 7(13), 45-60.
- CANTÓN ARJONA, V. (2009). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana. *Certidumbres e Incertidumbres. Correo del Maestro*. Núm. 154. 31-39.
- CAÑAL, P., POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla. Díada.
- CAPRA, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- CAPRA, F. (2016). *Las tramas de la vida.* Barcelona: Anagrama.
- CARABAÑA, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información Económica*, 180, 131- 140.
- CASTELLS, M. (1997). *El Poder de la Identidad*. Madrid: Ed. Alianza.
- CASTORIADIS, C. (1996). *La institución imaginaria de la sociedad, vol 2: el imaginario social y la institución.* Barcelona: Tusquets.
- CHOMSKY, N. (2012). *La (des)educación*. Buenos Aires: Austral.
- CHOZA, J. (1985). *Antropologías positivas y antropología filosófica*. Navarra: Tafalla.

- CIFUENTES, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2009). The teacher research movement: *A decade later. Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.
- COMA, L. (2011). *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Madrid: Nobel.
- CORTINA, A. (2011). Una propuesta ética del desarrollo. *Ehique et economique, 8 (11).* Extraído el 20 de noviembre de 2017 de http:/ehique-economique.net
- CUENCA , J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (1999). La difusión del patrimonio urbano: El diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica. *Acta del I congreso Internacional de Ciudades Históricas, Patrimonio y Sociabilidad*. 53-60.
- CUENCA , J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En ESTEPA, J., SÁNCHEZ, A. y CALLE, M. (coord.) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales.* Palencia: Libros Activos, pp. 79-96.
- CUENCA , J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural: análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, 56, 27-42.

- CUENCA, J, M., WAMBA, A. M. y JIMÉNEZ PÉREZ R. (2006). La enseñanza del Patrimonio en la ESO: concepciones de los profesores de Ciencias Experimentales y Sociales. *Educación científica: tecnologías de la información y la comunicación y sostenibilidad*. Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza
- CUENCA, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648 .
- CUENCA, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. Enseñanza de las Ciencias Sociales*: Revista de Investigación*. 2. 37-45.
- CUENCA, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo, 19*, 76-96.
- CUENCA, J. M. y ESTEPA, J. (2003). El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En BALLESTEROS, E. Y OTROS (Eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 91-102.
- CUENCA, J. M. y ESTEPA, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En FONTAL, O. y CALAF, R. (coord..) *Miradas al patrimonio,* Madrid: Trea, pp. 51-71.

- CUENCA, J. M. y MÁRTÍN, M. (2009). *La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal*. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M., ESTEPA, J., Y MARTÍN, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, *375*, 136-159.
- CUENCA, J.M y MARTÍN, M. (2009). *La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la UHU.
- CUENCA, J.M y MARTÍN, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En AVILA, R.M., BORGHI, B y MATTOZZI, I. , *L´educaziones allá cittadanza europea e la formaciones degli insignanti.* Bologna: Patron Editore, pp. 507-514.
- DE LA HERRÁN, A. (2011). Complejidad, transdisciplinariedad y didáctica. *Docencia Universitaria*, 12, 45-60
- DE LOS REYES, J. L. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En P. Rivero (Cords*), Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 65-88). Mira Editores.
- DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona, Labor.
- DEL TORO, J.M. (2012). *Educar con "co-razón".* Bilbao: Desclee de Brouwer.
- DELGADO ALGARRA, E.J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral defendida en la UHU.

- DELGADO, E. y CUENCA, J.M. (2020). Challenges for the Construction of Identities with Historical Consciouness. En Delgado, E. y Cuenca, J.M. (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 1-25). Hershey: IGI Global.
- DÍAZ, A. (2010). Bagatelas de la moralidad ordinaria. Los anclajes morales de una experiencia etnográfica. En M. DEL OLMO (dir*), Dilemas éticos en antropología. Entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta, 57-78.
- DÍAZ, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y futuro*, 29, 13-39.
- DISTRITO V (2016). *Plan estratégico 2016/2020*. Extraído el 1 de octubre de 2016 de http://www.distrito5huelva.org/portal/index.php/archivo/documentos/category/publicaciones/2.
- DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56. 27-42.
- DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización.* Salamanca: Sígueme.
- ESPEJO, R. (2010). Algunos aspectos de la educación compleja. *Polis*, 9 (25), 119-135.
- ESTEPA, J. (2000). *La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar de ciencias sociales. XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Huelva.

- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber*, 30. 93-105.
- ESTEPA, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. . En R.M. ÁVILA, B.BORGHI Y I. MATTOZZI (ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore.).
- ESTEPA, J. (2012). Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 164-178.
- ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. CALAF Y O. FONTAL (coords.). *Miradas al Patrimonio*. Oviedo, Trea. 51-71.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y FERRERAS, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En ESTEPA; J. (coord.) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, Huelva: Servicio Publicaciones UHU, pp.41-59.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. Nº 6, 75-94.

- ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y ÁVILA, R. M. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En GOMEZ, A. y NÚÑEZ, P . (coord..) *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*, Madrid: Editorial Libros Activos, pp. 57-66.
- ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y MARTÍN, M. (2011). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la educación primaria. *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* : [Recurso electrónico] / coord. por Ramón López Facal, Luis Velasco Martínez, Victor Manuel Santidrián Arias, Xosé Ángel Armas Castro. 243-254.
- ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009). El patrimonio y su enseñanza: análisis de materiales y recursos para una propuesta integrada de educación patrimonial. *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* / I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di didattica delle scienze sociali. Bolonia, Italia.
- ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009). *El patrimonio y su enseñanza: análisis de materiales y recursos para una propuesta integrada de educación patrimonial.* XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bolonia, Italia.
- ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2011). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la Educación Primaria. En LÓPEZ FACAL, R., VELASCO, L., SANTIDRIÁN, M. y ARMAS, X. (eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia. pp, 243-254.*

- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida. 327-336.
- ESTEPA, J., FERRERAS M. y MORÓN, M. C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* / coord. por Jesús Estepa Giménez, 25-39.
- ESTEPA, J., WAMBA, A. M. y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.F. (2003). La inteligencia emocial en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación,* 332 (12), 97-116.
- FAAEE (2014). *Orientaciones deontológicas para la práctica de la antropología profesional.* Disponible en https://ima.org.es/repositorio/
- FERNÁNDEZ JUÁREZ, G (2013) El "Tío" está sordo: Los mineros bolivianos y el Patrimonio Cultural Inmaterial. *AIBR*, 8 (3) , 303 - 322
- FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2005). Finalidades del Patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*. Nº 56: 7-18.

- FERRERAS-LISTÁN, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral dirigida por Jesús Estepa Giménez y Myriam Martín Cáceres. Universidad de Huelva
- FONTAL, O. (2004). El patrimonio: una realidad con muchas miradas. En *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Coord. Por Roser Calaf y Olaia Fontal. Trea. 17-20.
- FONTAL, O. (2012). El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE): un instrumento de referencia en el ámbito internacional. Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE)**.** *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 85-105.
- FONTAL, O. e IBÁÑEZ, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI,* 33, 15-32.
- FONTAL, O. e IBÁÑEZ, A. (2016). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, 184-214
- FONTAL, O. E IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto Research on Heritage Education. Evolution and Current State Through analysis of High Impact Indicators. *Revista de educación*, *375*, 184-214
- FORTOUL, M. (2011). Los grupos de investigación. Un acercamiento desde una mirada ética. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en*

educación. REICE, 9, N° 2. Abril 2011. Disponible en: http://Www.Rinace.Net/Reice/Numeros/Arts/Vol9num2/Art07.Pdf.

- FREINET, C. (1970). *Los métodos naturales*. Barcelona: .Editorial Fontanella.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Temas de educación. Madrid: Paidós.
- FUERTES, C. (2016). Emoción y patrimonio. Educación emocional y fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos. *Didácticas Específicas*, 15, 51-69.
- GARCÍA, S. y ÁVILA, D. (2015). *Enclaves de riesgo: gobierno neoliberal, desigualdad y control social.* Madrid: Observatorio Metropolitano: Traficantes de Sueños.
- GARCÍA-RETANA, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 36 (1), 97-109.
- GAZZOTTI, L. (2003). La responsabilidad profesional en el ejercicio de la profesión antropológica. El caso de la comunidad antropológica norteamericana. *Cuadernos de Antropología Social*, 18, 141-161.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.*
- GELL-MAN, M. (1994). *El quark y el jaguar.* Barcelona: Tusquets.
- GIL, N., LLONCH, N. y SANTACANA, J. (2016). Identidades culturales: educando ciudadanos desde la mirada patrimonial. En MOLINA, S, ESCRIBANO, A. y DÍAZ, J. (eds), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la*

enseñanza de las Ciencias Sociales. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
- GÓMEZ REDONDO C. (2012). Procesos de identización en entornos culturales. En MOLINA, S., ESCRIBANO-MIRALLES, A. y DÍAZ-SERRANO, J. (eds) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*, Murcia: Servicio Publicaciones Universidad de Murcia, pp. 23-32.
- GÓMEZ REDONDO, C. (2011). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. *EARI: Educació n artística revista de investigación,* 2, 108-111.
- GÓMEZ REDONDO, C. (2012). Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. *La Educación Patrimonial en España y en Europa*. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, pp. 15-22.
- GONZÁLEZ, J. (2009). *La evaluación sobre la base de la investigación como teoría de aprendizaje y enseñanza metacompleja*. La Paz: III-CAB.
- GONZÁLEZ, J.M. (2011). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Integra Educativa*, II (2), 83-101.
- HALBWACHS, M. (2002). *Fragmentos de la Memoria Colectiva*. Athenea Digital, 2, 45-56.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- HARDT, M. y NEGRI, A. (2000). *Imperio*. Massachussets: Harvard University Press.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- HIEBERT, J., GALLIMORE, R. y STIGLER, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15.
- HOLLAND, J. (2004). *El orden oculto*. D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUXLEY, A. (1937). *Ends and Means*. London: Chatto and Windows.
- IBARRA, C. (2016). Desde la historia local a la didáctica del patrimonio: estrategia didáctica presentada en un taller para profesores de Villa Dulce Crav. *Andamio*, 1 (1), 101-113.
- IMBERNÓN, F., ALONSO, M., ARANDIA, M., CASES, I., CORDERO, G., FERNÁNDEZ, I., REVENGA, A. y RUÍZ, P. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Barcelona: Editorial Graò.
- JIMÉNEZ, R. y WAMBA, A. (2002). La formación inicial del profesorado de educación primaria a través del proyecto Maimónides. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Volumen 1. Nº 2: 64-79
- Jiménez-Torregrosa, L. (2017). *Prehistòria, Educació Infantil i Desenvolupament cognitiu*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona

- JOCILES, M.I. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15 (1). Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/7524.
- KENNEDY, M (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26 (7), 4-12
- KENNEDY, M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3), 355-370.
- KOCABALLI, B., GEMEINBOECK, P., SAUNDERS, R. y DONG, A. (2012). Embracing relational agency in design process. En AAVV (Eds.), *Desing and semantics of form and mouvement* (pp. 99-110). Jiangnan: DESFORM.
- KOTTAK, C. (1997). *Antropología cultural.* Madrid: Mcgraw-Hill.
- LATORRE, A. (2003*). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó.
- LATORRE, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- LATORRE, A., et al (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.
- LOCKTON, D. (2016). Designing Agency in the City. En Pipkin, L. (Ed.*), La búsqueda de políticas legibles: agencia y participación en los sistemas complejos de las megalópolis contemporáneas* (pp.53-61).Ciudad de México: Buró.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- LÓPEZ-COBO, I y DELGADO-ALGARRA, E. (2016). Nuevos desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el profesor como investigador de su propia práctica. En COBOS SÁNCHEZ, D., GÓMEZ GALÇAN, J. y LÓPEZ MENESES, E. (Coords) *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profsionales y Científicas* (pp. 50-63). Buenos Aires: UMET.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, L. y ORIOL, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28 (1), 130-156.
- LUCAS, L. y ESTEPA, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de una ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-48.
- LÜDKE, M. (2005). O profesor e sua formaçáo para a pesquisa*. Educação & Sociedade*, XXII (74), 333-349.
- MALDONADO, C.E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?. .*Instersticios sociales,* 7, 1-23.
- MALINOWSKI, B. (1948). *Una teoría científica de la cultura.* Buenos Aires: Ariel.
- MALINOWSKI, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- MARTÍN CÁCERES, M. y CUENCA, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI,* 33, 33-54.
- MARTÍN CÁCERES, M. (2012). *La educación y la Comunicación Patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- MARTÍN CÁCERES, M. y CUENCA, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI,* 33 (1), 33-54.
- MARTÍN, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: SGU.
- MARTÍN-CEPEDA, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso,* 36, 115-132.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B.. (1990*). Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. ESTEPA, C. DOMÍNGUEZ Y J.M. CUENCA (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 57-96.
- MAYORGA, M., Y TÓJAR, J. (2004). Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista fuentes,* 12, 23-48.
- MINISTERIO DE FOMENTO (2001). *Barrios vulnerables de España.* Extraído el 20 de abril de 2018 de https://www.fomento.gob.es/areas-de-

actividad/arquitectura-vivienda-y-suelo/urbanismo-y-politica desuelo/observatorio -de-la-vulnerabilidad-urbana/analisis-urbanistico-de-barrios-vulnerables.

- MOLINA, S. y ORTUÑO, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria, sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos,* 43 (4), 185-202.
- MORENO, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. *Anuario etnológico de Andalucía*. 1995-1997. Sevilla: Junta de Andalucía. 325-330
- MORIN, E. (1986). *La Méthode III.* París: Seuil.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Madrid: Santillana.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral..
- MORIN, E. (2000b). *Paradigma perdido*. Barcelona: Kairos.
- MORÍN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- MORIN, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.
- MUNTAÑOLA, J. Y DOMÍNGUEZ, M. (1992). *Descubrir el medio urbano. Barcelona, la arquitectura de una ciudad, y la opinión de los niños*. Barcelona: Instituto de Ecología Urbana de Barcelona.
- MUÑÓN, E. (2008). Dinámica y dimensiones de la ética en la investigación científica y técnica. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* CLXXXIV 730, 197-206. Disponible en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/172/172

- MURDOCK, G. (1943). Bronislaw Malinowski. *American Anthropologist,* 45, 441-451.
- OGBU, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307.
- OSICKA, R., JIMÉNEZ; BENITEZ, M. y ÁLVAREZ, 1. (2004). *La investigación en el aula. La construcción del conocimiento en y desde la práctica pedagógica.* Disponible en: http://www•unne.edu.ar/cyt12002/09-Educacion/D-024.pdf.
- PEINADO, M. (2021). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48-57. DOI:10.12795/IE.2020.i101.04
- PÉREZ SERRANO, G.(1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos.* España, La Muralla.
- PINTO, H. e IBÁÑEZ-ETXEBERRÍA, A. (2018). Constructing historical thinking and inclusive identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal,* 15 (2), 342-354.
- PLATERO, R. (2012). La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. En R. PLATERO (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada,* Barcelona: Bellaterra, pp. 15-74
- PLATERO, R. (Ed.) (2012). *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada.* Barcelona: Bellaterra.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y

conclusiones. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas,* 16 (2), 271-281.

- POZZOLI, M.T. (2006). El sujeto de la complejidad. La construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar (eco-psico-socio-histórico-educativo). *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (15), 1-14.
- PRATS, J. (2005) *Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales. Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales*. Recuperado el 8 de marzo de http:// quadernsdigitals.net
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber*: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 59. 8-21.
- QUEROL, M.A. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Rogar.
- RITZER, G (2002). *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel Sociedad Económica.
- RIZO, M. (2012), Comunicación, intersubjetividad y violencia. Algunas reflexiones en torno a la debilitación de las relaciones comunicativas en entornos violentos. En RIZO, M y ROMEU, V (eds*), Comunicación, cultura y violencia*. Bellaterra, ICAB, 23-32.
- ROMERO-VILLADÓNIGA, J.C. (2014). *Referentes patrimoniales e identitarios de San Juan del Puerto. Su cosmogonía marismeña o la Historia*

de un Sentimiento. Tesis doctoral leída el 10/10/2014 en el Aula de Grado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva.

- ROMERO-VILLADÓNIGA,J.C. (2019). *Una antropología compleja. Las tramas de violencia en un contexto educativo con vulnerabilidad social. La Cordialidad como alternativa.* Tesis doctoral inédita defendida el 13 de junio de 2019 en la Facultad de Humanidades de Toledo, UCLM. Disponible en:: https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/41
- ROS, A., FILELLA, G., RIBES, R. y PÉREZ-ESCODA, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y novel de bienestar en Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- SALINAS, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.
- SÁNCHEZ, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. Universidad de La Coruña. *Revista de Educación*, 312 , 271-280.
- SANCHIS, P. y CANTÓN, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En A. AGUIRRE (Ed.), Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo, pp. 129-134.
- SANDOVAL, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves para la gestión del conocimiento. *Última Década,* 22 (41), 153-178.
- SANMARTÍN, R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la educación*, 12, 129-141.

- SANTACANA, J. y MARTÍNEZ, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor,* 194 (788), 1-9.
- SANTANA, A. (1998). Patrimonio cultural y turismo. Reflexiones y dudas de un anfitrión. *Revista Ciencia y Mar*, 6, 37-41.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ-MONFORT, N. y PAGÉS, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En Delgado, E. y Cuenca, J.M. (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). Hershey: IGI Global.
- SAÑUDO, G. L. (2006). Ética de la investigación educativa. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I.* Disponible: Www.Oei.Es/Memoriasctsi/.../M02p33.Pdf.
- SCHAMER, O (2018). *The essentials of theory U:Core and applications.* Oakland: Berret-Koehler Publishers.
- SCHOONMAKER, F. (2007). One size doesn't fit all: Reopening discussion of the research-practice connection. *Theory into Practice*, 46 (4,, 264-271
- SERRA, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación,* 334, 165-176.
- SIBONY, D. (1998). Le patrimoine. Un liue d'être autrement. In J. Le Goff (Prés.) *Patrimoine et passions identitaires*. Paris, Fayard. 33-41.
- SILVARES, J. (2018). El patrimonio como innovación educativa: elaboración de un mapa colaborativo. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 91, 54-58.

- SIMÓN, C. y ALONSO, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 65-86.
- SOLANA, J. L. (2000). *Antropología y complejidad humana. La antropología compleja de Edgar Morin*. Jaén: Comares Editorial.
- STAKE, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- SUÁREZ, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1). Disponible en http://www.saumuvigo.es/reec/volumenes.htm.
- TAYLOR, S. J. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.
- TEIXEIRA, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 133-145.
- THICH NHAT HANH (2001). *Ser Paz y el Corazón de la Comprensión.* México: Árbol
- TRIAS, E. (2000). *Ética y condición humana*. Editorial Península: Barcelona.
- TRILLA, J. (1995). La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En AUTORES VARIOS. *Volver a pensar la educación* (Vol. I). La Coruña y Madrid. Fundación Paideia y Morata.
- UNESCO (1972). *17ª Reunión Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. París: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial,* París: UNESCO

- VELASCO H. M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.* Editorial Trotta. Madrid.
- VELASCO, H. GARCÍA, F.J. y DÍAZ, A. (2010). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- VELASCO, H. y DÍAZ, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica.* Madrid: Trotta.
- VELASCO,H. (1997).Los espacios de la socialización y de la educación. Consideraciones antropológicas. *Historia de la Educación*, 17, 509-514.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (2005). *Los retos de la educación básica en América Latina. Prioridades para la Ayuda Oficial al Desarrollo*. Madrid: Fundación Carolina.
- VICENT, N. e IBÁÑEZ, A. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula de innovación educativa*. 208, 22-27.
- VICENT, N., ASENSIO, M. e IBÁÑEZ, A. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles: evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 3-18.
- VILARRASA, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 36. 13-21
- WOLCOTT, H. (2010). El maestro como enemigo. En H. VELASCO, F.J. GARCÍA Y A. DÍAZ (Ed), *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta, pp. 243-258.

- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós-MEC.
- YIN, R K. (2009), *Case Study Research*. London: Sage.

Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS





ANEXOS.









ANEXO I.

REGISTROS DE OBSERVACIÓN.

CURSO: 3ºESO
FECHA: 5/x/2020
SESIÓN: 1

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	EP	A	A		NA	A	NA			NA	EP		NA	NA	NA	NA	NA	A
2. EBB	A	A	A		A	A	A			A	A		EP	EP	EP	A	A	A
3. IBB	A	A	A		A	A	A			A	A		EP	EP	EP	A	A	A
4. ICD	A	A	A		EP	A	A			A	A		EP	EP	EP	A	A	A
5. CFT	A	A	A		A	A	A			A	A		EP	EP	EP	A	A	A
6. TAGP (JABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A		EP	A	EP			A	A		EP	EP	EP	EP	EP	A
8. SK	A	A	A		A	A	EP			EP	EP		EP	EP	EP	EP	EP	A
9. AMT (FALTA)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10. JMM	EP	EP	A		EP	NA	NA			EP	EP		EP	EP	EP	NA	NA	A
11. IME	A	A	A		A	A	A			A	A		EP	EP	EP	A	EP	A
12. JSM (FALTA)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. RVS	EP	EP	A		EP	EP	EP			EP	EP		EP	EP	EP	EP	EP	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
Se nota la falta de concentración en el alumnado.		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 7/x/2020
SESIÓN: UN EJÉRCITO DE SIMONES 2

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
2. EBB	A	A	A	A	NA	NA	EP	EP	EP	EP	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. ICD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (JABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A	A	A	A	EP	A	EP	A	EP	EP	NA	NA	NA	NA	NA	NA
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	A	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA
9. AMT	NA	EP	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
10. JMM	NA	EP	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
11. IME	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A	A	A	A	A	A
12. JSM	NA	EP	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
13. RVS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO
FECHA: 14/x/2020
SESIÓN: 3 RASTREANDO GLOBALMENTE

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	EP	EP	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
2. EBB	A	A	A	A	NA	NA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. ICD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP
9. AMT	EP	NA	EP	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
10. JMM FALTA																		
11. JME	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A	A	A	A	A	A
12. JSM FALTA																		
13. RVS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO
FECHA: 19/x/2020
SESIÓN: 4 RASTREANDO GLOBALMENTE

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
2. EBB	A	A	A	A	NA	NA												
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. ICD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP
9. AMT	EP	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
10. JMM	EP	EP	EP	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
11. JME	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A	A	A	A	A	A
12. JSM FALTA																		
13. RVS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3º ESO
FECHA: 21/X/2020
SESIÓN: UNA RUEDA DE PRENSA PECULIAR.
5

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	EP	EP	EP	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	ND	NA	ND	NA	NA
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	NA	A	A	A	EP	EP	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. JCD FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (JABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. JGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8. SK	A	A	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
9. AHT	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
10. JMM	EP	EP	EP	NA	EP	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
11. IME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. AVS	A	A	A	EP	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
AHT se niega a participar en la sesión de hoy. Papel pasivo durante toda la hora.		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 26/X/2020
SESIÓN: VIVENCIANDO LOCALMENTE
6

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. JCD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (JABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. JGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	A
8. SK	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A	A	A	A	A	A
9. AHT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
10. JMM	EP	EP	A	EP	EP	EP	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11. IME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. AVS																		
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
NAB - Intenta realizar y seguir las actividades de la sesión, pero le cuesta. Explica tica aún le juega malas pasadas. AHT - Se ha logrado enganchar a la tarea y ha participado activamente.	J.M.M. → Interrumpe y se distrae con facilidad.	

CURSO: 3ºESO
FECHA: 28/X/2020
SESIÓN: VIVENCIANDO LOCALMENTE 7

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	A	A	A	NA	A	NA	EP	A	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. ICD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	A
9. AMT FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10. JMM	EP	EP	A	EP	NA	NA	EP	NA	NA	NA	NA	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP
11. IME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM	NA	NA	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP
13. RVS FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
JMM y RVS => problemas de disruptividad, impidiendo un normal desarrollo de la clase en determinados momentos		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 4/XI/2020
SESIÓN: ESCUCHANDO A PERSONAS DE RESPETO 8

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	A
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. ICD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9. AMT	A	EP	EP	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
10. JMM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11. IME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. RVS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
Increíble el nivel de participación del alumnado - Hoy permanecido en silencio hasta los más disruptivos. Un éxito de la comunicación.		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 9/XI/2020
SESIÓN: EL CAMAROTE DE LOS 9 HERMANOS MARX

	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A							A				NA	NA	NA		A
2. EBB	A	A	A							A				A	A	A		A
3. JBB	A	A	A							A				A	A	A		A
4. JCD	A	A	A							A				A	A	A		A
5. CFT	A	A	A							A				A	A	A		A
6. TAGP (JABATO 15)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7. JGA	A	A	A							A				EP	EP	NA		A
8. SK	A	A	A							A				NA	NA	NA		A
9. AMT	EP	EP	A							EP				NA	NA	NA		A
10. JHM	EP	EP	A							EP				NA	NA	NA		A
11. JME	A	A	A							A				A	A	A		A
12. JSM	EP	EP	A							A				NA	NA	NA		A
13. RVS	A	A	A							A				A	A	A		A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
En la sesión de hoy no se ha podido abordar los indicadores teñidos al proceder a una metodología con un papel más pasivo por parte del alumnado.		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 11/XI/2020
SESIÓN: UN LABORATORIO MUY 10 ESPECIAL.

	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	A	A	A	NA	A	NA	A	A	NA	EP	EP	EP	EP	EP	EP
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. JBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. JCD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (JABATO 15)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7. JGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	A
8. SK	A	A	A	A	A	A	EP	A	A	A	A	EP	EP	EP	NA	EP	EP	A
9. AMT	EP	NA	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
10. JHM	EP	NA	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
11. JME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM	EP	EP	A	A	EP	EP	EP	EP	NA	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP	EP	A
13. RVS	A	A	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	A	EP	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO
FECHA: 16/XI/2020
SESIÓN: UN LABORATORIO MUY ESPECIAL.

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA		INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
		Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1.	NAB	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	EP	EP	NA	NA	NA	A
2.	EBB	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	A	A	A	A	A	A
3.	JBB	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	A	A	A	A	A	A
4.	JCD	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	A	A	A	A	A	A
5.	CFT	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	A	A	A	A	A	A
6.	TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7.	IGA	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	A
8.	SK	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	A	A	A	A	A	A
9.	AMT	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	EP	EP	NA	EP	EP	A
10.	JMM	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	EP	EP	NA	EP	EP	A
11.	JME	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	A	A	A	A	A	A
12.	JSM	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	A
13.	AVS	A	A	A	A	A	A		A		A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																			
15.																			
16.																			

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
Funcionó la charla individual del día anterior con alumnado disruptivo.		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 18/XI/2020
SESIÓN: NOS CONVERTIMOS EN GESTORES CULTURALES.

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA		INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
		Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1.	NAB	A	A	A	A	A	A	NA	A	NA	EP	EP	NA	EP	EP	EP	EP	NA	A
2.	EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3.	JBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4.	JCD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5.	CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6.	TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7.	IGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8.	SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9.	AMT	EP	EP	A	EP	EP	EP	NA	EP	NA	NA	NA	NA	EP	A	A	A	A	A
10.	JMM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11.	JME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12.	JSM	EP	EP	A	EP	EP	A	NA	EP	NA	NA	NA	NA	A	A	A	A	A	A
13.	AVS FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14.																			
15.																			
16.																			

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
Aunque le pongo adaptadas las tareas a NAB, hay una barrera interior en él que le impide progresar.		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 23/XI/2020
SESIÓN: REVITALIZANDO NUESTRO 13 PATRIMONIO

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	EP	A	A		A	NA	A	A	NA	EP-NA	NA	EP	EP-NA	NA	A
2. EBB	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. JCD	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	EP	A
8. SK	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	EP	A
9. AMT	EP	EP	A	EP	EP	EP		EP	EP	A	EP-NA	EP	NA	NA	NE	EP	EP	A
10. JMM	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11. IME FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12. JSM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. RVS	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO
FECHA: 25/XI/2020
SESIÓN: REVITALIZANDO NUESTRO 14 PATRIMONIO 2.

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	EP	A	A		A	NA	A	A	NA	EP-NA	NA	EP	EP-NA	NA	A
2. EBB	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. JCD	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	EP	A
8. SK	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	EP	A	EP	EP	EP	A
9. AMT	EP	EP	A	EP	A-EP	EP		A-EP	EP	A	EP	EP	NA	NA	NA	EP	EP	A
10. JMM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11. IME	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13. RVS	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO
FECHA: 30/XI/2020
SESIÓN: REALIZANDO NUESTRO 15 PATRIMONIO 3.

	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	A	A	A	NA	A	NA	A	A				EP	A	EP	
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
3. IBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
4. ICD FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—				—	—	—	
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—				—	—	—	
7. IGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
9. AMT	NA	NA	A	?	EP	EP	A	A	A	A	A				A	EP	A	
10. JMM	EP	EP	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
11. IME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
12. JSM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
13. RVS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A				A	A	A	
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO
FECHA: 2/XII/2020
SESIÓN: EL RINCÓN DE OMAÑA 1 16

	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A				EP	A		A	EP		EP	NA	EP	EP		A
2. EBB	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	A		A
3. IBB	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	A		A
4. ICD FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—
5. CFT	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	A		A
6. TAGP (SABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	EP		A
8. SK	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	A		A
9. AMT FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—
10. JMM	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	A		A
11. IME	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	A		A
12. JSM	A	A	A				A	A		A	A		A	A	A	A		A
13. RVS FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3º ESO FECHA: 4/XII/2020 SESIÓN: EL RINCÓN DE OMAÍTA 17 2	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	A	A	A	EP	EP	NA	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. JBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. JCD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SÁBATO 15)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7. JGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8. SK FALTA	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
9. AMT FALTA	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
10. JMM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11. JME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM FALTA	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
13. RVS FALTA	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO FECHA: 7/XII/2020 SESIÓN: EL RINCÓN DE OMAÍTA 18 3	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A	A	A	A	EP	EP	NA	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A
2. EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. JBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. JCD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (SÁBATO 15)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7. JGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8. SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9. AMT	A	A	A	A	A	A	EP	EP	NA	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A
10. JMM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11. JME	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
13. RVS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3º ESO
FECHA: 9/XII/2020
SESIÓN: ~~RECUPERANDO LOPE~~ 19 EL RINCÓN DE OMAITA 4

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA		INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
		Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las 7?1 básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1.	NAB	A	A	A	A	A	A	EP	EP	NA	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A
2.	EBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3.	JBB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4.	JCD	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5.	CFT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6.	TAGP (JABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7.	IGA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8.	SK	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9.	AMT	A	A	A	A	A	A	EP	EP	NA	A	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A
10.	JMM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11.	JME FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12.	JSM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
13.	RVS FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14.																			
15.																			
16.																			

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3º ESO
FECHA: 11/XII/2020
SESIÓN: 20

VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA		INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
		Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las 7?1 básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1.	NAB	A	A	A		A	A	EP	A	NA	EP	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A
2.	EBB	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3.	JBB	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4.	JCD FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5.	CFT	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6.	TAGP (JABATO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7.	IGA	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8.	SK	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9.	AMT	EP	EP	A		EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
10.	JMM	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11.	JME	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12.	JSM FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13.	RVS FALTA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14.																			
15.																			
16.																			

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR

CURSO: 3ºESO
FECHA: 15/XII/2020
SESIÓN: 21

	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A		A	A	EP	A	NA	EP	A	EP	EP	EP	EP	EP	EP	A
2. EBB	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. IBB	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. ICD	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. CFT	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6. TAGP (JUEVES 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8. SK	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9. AMT	EP	EP	A		EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP	EP
10. JMM	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11. IME	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
12. JSM	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
13. RVS	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR
Muy buena participación de JMM, mejorando su actitud!		

CURSO: 3ºESO
FECHA: 16/XII/2020
SESIÓN: 22

	INDICADORES ACTITUDINALES RESPECTO AL GRUPO						INDICADORES ACTITUDINALES INDIVIDUALES						INDICADORES DE DESARROLLO DE TAREAS.					
VALORACIÓN DE INDICADORES Alcanzado: A En proceso: EP No alcanzado: NA	Emite, escucha y respeta distintas opiniones.	Respeta a compañeros y profesorado.	Acude regularmente a clases y es puntual.	Conserva y mantiene su material escolar.	Es capaz de trabajar en las producciones colectivas	Ayuda y apoya a compañeros y el profesor	Plantea problemas en su contexto próximo	Colabora en todas las actividades planteadas	Aporta ideas de mejora de las tareas	Muestra interés en las actividades y tareas propuestas	Participa e interviene positivamente en las tareas.	Plantea iniciativas de aproximación al problema	Es capaz de extraer conclusiones autónomamente	Posee un vocabulario básico usado en la unidad	Es capaz de interpretar textos, gráficos, planos, mapas	Comprende mensajes orales y escritos	Utiliza estrategias ordenadas en la resolución de problemas	Maneja las TTI básicas para la comprensión de la unidad didáctica
1. NAB	A	A	A				EP	A		A	A	EP	EP	EP		EP		
2. EBB	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
3. IBB	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
4. ICD	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
5. CFT	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
6. TAGP (SABADO 15)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. IGA	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
8. SK	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
9. AMT	EP	EP	A				EP	EP		EP	EP	EP	EP	EP		EP		
10. JMM	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
11. IME	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
12. JSM	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
13. RVS	A	A	A				A	A		A	A	A	A	A		A		
14.																		
15.																		
16.																		

OBSERVACIONES	REFUERZOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEJORAS A INTRODUCIR



ANEXO II.

DIARIO DE CLASE.

SESIÓN 1.

DIARIO DE SESIÓN

Comienza el primer día de la unidad didáctica. Me encuentro nervioso y con gran expectación, ya que no sé cómo responderán el grupo. Las medidas covid me tienen contenido, ya que no me deja poder trabajar como siempre lo he hecho. El alumnado se encuentra en mesas separadas y el trabajo por grupo será una tarea más que difícil, tendré que tirar de imaginación.

Comienzo la clase proyectando imágenes de la covid sin mediar palabra. Los alumnos vociferan entre ellos, divirtiendo con malas palabras, ya que introduzco intencionadamente imágenes que son de la barriada pero que no tienen nada que ver con el tema. Como quien no quiere la cosa pregunto al alumnado por cómo lo ha pasado y los sentimientos asociados durante el confinamiento, encontrándome risas y actos de desafío. Comentan cómo han ido sin mascarilla, han salido a reuniones durante el confinamiento de marzo y hay hasta quienes niegan de su existencia.

Posteriormente entramos vía classroom en una encuesta inicial para valorar su nivel competencial, así como sus centros de interés. Se sorprenden al preguntar sobre cuestiones como el papel del patrimonio o sobre cómo les gustaría aprender sobre el tema. Los alumnos no saben que decir, ya que están acostumbrados a un proceso guiado, ya que no se les ha otorgado de autonomía. Tienen miedo a investigar libremente y no tienen claro qué papel deben jugar.

SESIÓN 2.

DIARIO DE SESIÓN

Comienzo la clase observando que ha acudido todo el grupo de estudio. Les digo que saquen el móvil y busquen la página de la DRAE para buscar 3 conceptos: pandemia, epidemia, sindemia. Previamente obligo a que cada uno se posicione en alguno de los mismos poniendo una tabla en la pizarra donde pregunto uno a uno. Tras buscar la definición, aún sigue existiendo dudas y tensiones entre los alumnos, los cuales vociferan e intentan imponer su criterio.

Con posterioridad, siguiendo la petición que me hicieron en la sesión anterior, les paso un cuadernillo-guía que les ayudará a organizar la información en todo momento. Les proyecto en el cañón virtual un texto del diario La Vanguardia donde se explican las diferencias conceptuales y lo leemos en voz alta, poniendo en la pizarra las palabras de difícil comprensión para, posteriormente, solucionar las dudas.

Tras la lectura el alumnado realizará una reflexión por escrito acerca de su posicionamiento, así como se debatirá en grupo. El procedimiento estructuración – desestructuración – reestructuración de la idea en el alumnado obra forma, y el 100 % se posiciona a partir del proceso reflexivo, en el concepto SINDEMIA. Termina la clase, y se me acerca IGA preocupado. Vive en situación de vulnerabilidad social extrema y me pregunta "entonces maestro, ¿yo lo puedo coger antes que otros?". Le comento que todo depende de uno y que seguro lo está haciendo bien. Se marcha "creo", convencido, aunque tendré que reforzar en próximas sesiones algunos conceptos para que el alumnado tome consciencia real del tema.

SESIÓN 3

DIARIO DE SESIÓN

En la sesión de hoy he podido comprobar cómo el aprendizaje en Brasle y el aula mente social, pueden tener cabida en un contexto como el que me muevo. Así, he organizado el aprendizaje en tres tiempos definidos:

- Debate inicial de conceptos a trabajar durante la sesión.
- Etapa de investigación a partir de la ficha de trabajo facilitada.
- Nuevo debate final con los conceptos adquiridos

Me habría gustado que la iniciativa hubiera partido del alumnado, aunque entiendo, aún es pronto, ya que no están acostumbrados a trabajar con esta metodología, completamente diferente a la trabajada hasta la fecha. Por ello, durante la etapa de investigación les he tenido que facilitar una ficha de trabajo, ya que, de lo contrario, se encontrarían perdidos. El ambiente de clase ha sido positivo, trabajando y participando la mayor parte del alumnado, estando yo para aclarar dudas, lógicamente, así como para dinamizar las intervenciones y tiempos de la actividad.

La capacidad de agencia la veo algo más que en las sesiones anteriores, ya que comienzan a proponer líneas de investigación y actividades, siendo más que evidente una mejora de la motivación.

SESIÓN 4

DIARIO DE SESIÓN

En la sesión de hoy se ha seguido profundizando en los contenidos del día anterior. Encuentro que hay una mayor consolidación conceptual, ya que comienzan a emplear un vocabulario más específico y propio, lo cual indica que hay un aprendizaje significativo y que voy por buen camino.

El ritmo de trabajo es lento, emblandeciendo el móvil en todo momento, ya que los ordenadores portátiles están literalmente fundidos y no se puede trabajar con ellos. Al ser pantallas tan pequeñas, en ocasiones el alumnado se pierde y requiere de mi ayuda, la cual será más técnica que otra cosa.

Al final de la sesión hemos hecho una puesta en común, a partir de las reglas de un debate, y se ha visibilizado aquellos aspectos y contenidos que han considerado de utilidad en su contexto artichiano.

SESIÓN 5

DIARIO DE SESIÓN

Día de puesta en común de los resultados obtenidos. Inicialmente se había previsto hacer una tarea de presentación de resultados, pero a los alumnos les da "lache", expresión referida a la vergüenza propia y ajena, y me han pedido cambiarla por un Kahoot que ellos mismos organizarían y ponderían en valor.

Como tengo licencia de profesor, me parece una idea genial y accedo, pero pongo una serie de condiciones: orden, que el trabajo se haga organizado por ellos y que respeten los tiempos de decisiones. Los preguntas grupos realizarán las preguntas a formular, habiendo un equipo de transcriptores en la pizarra para volcar los contenidos. Paralelamente un grupo de editores estarán haciendo el archivo digital, contando con mi supervisión por si fuese necesaria mi intervención.

Necesitaré parte de la siguiente clase para que se pueda terminar las tareas, experienciándose posteriormente. Me sorprenderán los resultados obtenidos, así como el grado de implicación de los alumnos, los cuales querían acabarlo a toda costa.

SESIÓN 6

DIARIO DE SESIÓN

Comienza la clase con un debate sobre las repercusiones que ha tenido la actual pandemia sobre nuestras vidas. A medida que hablan voy poniendo en la pizarra palabras clave, así como sentimientos asociados. Rabia, frustración, rebeldía, ausencia de tema, desafío a las fuerzas del orden, peleas entre familiares, saltarse el confinamiento, van a ser elementos comunes en la mayor parte de las exposiciones.

Con posterioridad, una vez realizado el debate, procedo a leerles un pequeño texto de los sentimientos encontrados de un familiar de un fallecido por la enfermedad, en la que se comenta cómo su actitud ha podido ser causante. Observo miradas cabizbajas tras los mascarillas, ya que les pregunto cómo se sentirían si hubiesen sido ellos los autores del escrito. El proceso de estructuración - desestructuración - reestructuración de las ideas va cobrando forma, y muchos de ellos comienzan a experimentar sentimiento de culpa.

El final de la jornada acaba analizando con ellos una entrevista que deberán realizar en casa a un familiar, para ver como sus cotidianeidades se han visto afectadas al tiempo que logran empatizar con sus iguales. Tengo mucha expectación con los resultados.

SESIÓN 7

DIARIO DE SESIÓN

La sesión de hoy ha sido agotadora, ya que no se ha parado ni un momento. El alumnado venía con "demasiadas ganas" de intervenir y he sudado para llevar un debate ordenado y productivo. Todos querían dar a conocer los resultados de la entrevista al familiar, todos querían hablar primero, y no sabría si escuchar a los alumnos o salir corriendo sin mirar atrás.

Tras el contraste de ideas resultantes de las entrevistas, procedo a realizar una segunda tarea. Por pequeños grupos deberán preguntar a sus compañeros acerca de cómo se han sentido y vivido esta, sobre si tienen algún temor a la actual situación, y un largo etcétera de ítems. El ruido inicial se torna en brillicio pasado unos minutos, subiendo el volumen de entrevistadores y entrevistados. No todos trabajarán por igual ya que, como en anteriores sesiones, el grado de compromiso será desigual.

Finalizo la sesión comentando la visita en la siguiente jornada, de Rocío, técnico de inserción social de la asociación Unión Romaní. Les pido que, en casa, formulen ellos y sus familias una par de preguntas para hacérselas llegar en la charla. Espero hayan entendido toda la tarea asignada.

SESIÓN 8

DIARIO DE SESIÓN

Hoy ha venido a dar una charla Rocío, técnico de inserción social de Unión Romaní, una de las principales asociaciones de la zona. Previamente con ella ha realizado una pequeña reunión para acordar los puntos a tratar durante la charla, ya que desea girar alrededor del tema de la responsabilidad individual a la hora de la lucha contra la covid.

Comienza la exposición ubicándose en un lateral del aula. El día está fresco y tenemos ventanas y puertas abiertas para que haya una buena ventilación. Los alumnos escuchan en silencio las explicaciones, aunque en veces se indignan con alguna de sus intervenciones. Procedo a grabar la charla, así como el posterior debate en audio, al tiempo que realizo unas fotografías de espaldas al alumnado donde se aprecia a Rocío.

Posteriormente, el alumnado formularán las preguntas que, previamente, en la sesión anterior, han preparado, estableciéndose un debate muy productivo, produciéndose hasta pequeños ecos, ya que se sentirán por aludidos. La sesión ha resultado muy provechosa, creo se han podido alcanzar los objetivos previstos, aunque sí tardaré algo de tiempo en comprobar.

SESIÓN 9

DIARIO DE SESIÓN

Sesión compleja y completa, donde he tenido que llevar la voz cantante debido a la temática y su importancia. Teniendo en cuenta la importancia que se le van a dar al patrimonio próximo como instrumento de resiliencia, y al nivel previo mostrado por el alumnado, comienzo preguntando qué es PATRIMONIO y cómo se visibiliza. Las respuestas serán variopintas y erróneas, no acertando ningún alumno. Les solicito que hagan en sus móviles la definición para luego proceder a un nuevo debate/puesta en común.

Con posterioridad les pongo por el cañón de vídeo, la clasificación de UNESCO referida al concepto, así como les explico en qué consiste cada tipo.

Una vez cimentada la base conceptual, comenzaremos con la etapa de investigación, la cual se deberá llevar a cabo en siguientes sesiones, ya que hoy la vuelta al modelo tradicional, le ha dejado K.O. y a mí más si cabe.

SESIÓN 10

DIARIO DE SESIÓN

A partir de la base adquirida en la clase anterior, y tomando siempre como referencia los pasos del aula mente social, la sesión de hoy ha girado alrededor de la etapa de investigación. De esta forma, se solicitará al alumnado que, en grupos de trabajo de 4, como ocurrirá en todas las asignaturas, realicen un estudio sobre las diferentes tipología de patrimonio presente en la ciudad de Huelva y/o alrededores.

Tras una exposición de unos 30 minutos, el alumnado finalizará la investigación, procediendo en la puesta a punto y resignificación conceptual. Debatirán acerca de los resultados obtenidos, así como expondrán en la pizarra diferentes resultados. La participación será desigual, ya que el alumno no mostrará mucho interés en la explicación, prefiriendo hablar entre ellos. Sin embargo, el contexto de la clase medirá para que depongan su actitud, aunque a veces tenga que intervenir por los términos en los que se dirigirán unos y otros.

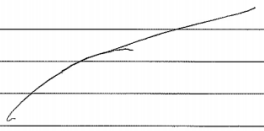
SESIÓN 11

DIARIO DE SESIÓN

A tenor del interés mostrado en la sesión anterior, nuevamente se introducirá la importancia del patrimonio en su entorno próximo, así como su utilidad como instrumento de resiliencia frente a la covid-19. En un primer término se pondrán en la pizarra varios conceptos: vitamina D, patrimonio y gastronomía. Por grupos habituales se les dará 5 minutos para establecer la ligazón, debiendo integrarse su propuesta en su vida cotidiana ya que, de lo contrario, la respuesta sería demasiado simplista.

Una vez efectuadas las ligazones, se procederá a la exposición de los diferentes ámbitos patrimoniales estudiados en la sesión anterior, que no dieron tiempo a conocer ya que la sesión fue algo lenta en cuanto al desarrollo. Con cada intervención se le pedirá al alumnado que comente cómo se puede integrar cada bien patrimonial con los conceptos de referencia anteriormente enunciados, necesitando un primer empujón por mi parte, ya que, al principio, no encontraban el nexo de unión. A algunos les costará más que otros, pero a medida que se fue desarrollando la actividad, la dinámica fue cobrando vigor.

Al contrario que en la anterior sesión, han trabajado y participado todo el alumnado, teniendo yo un rol más que nada organizativo, ayudando cuando había alguna traba al respecto.



SESIÓN 12

DIARIO DE SESIÓN

Hoy ha sido un día desastroso. Tenía previsto realizar una tarea y al final todo se ha quedado en un batiburrillo. Llego al aula de informática asignada a los grupos de ESO y observo que todos los ordenadores funcionan perfectamente pero, desgraciadamente, la red de internet ha caído y no tengo acceso a la aplicación. Acudo con el alumnado que se hará en el momento que haya conexión (ya aprovecharé otra clase de algún compañero).

Cambio la dinámica. Me dispongo a realizar la segunda tarea programada. Unos hablarán de la importancia del flamenco en la barriada, comentando por encima la figura de Niño Miguel, gran guitarrista muy apreciado entre sus vecinos. Otros comentarán [redacted] como el Parque Koret, próximo a la barriada, debe ser considerado como elemento de su patrimonio natural, a pesar de estar en la ALPD Santa Marta, ya que allí no hay parques, ni mucho menos jardines, ya que todo se encuentra en un deplorable estado de conservación. Un tercer grupo hablará de las tradiciones y otros elementos folclóricos que dotan de significatividad a la identidad de la barriada, haciendo especial incidencia en la gastronomía de cada casa.

Debo seguir reforzando esta sesión, ya que ha quedado a medias. Aprovecharé mis huecos en el horario, así como las ausencias del profesorado para reforzar aquello que vea necesario.

DIARIO DE SESIÓN

SESIÓN 13

Hoy he comentado una de las sesiones más importantes de todas. Tras conocer el mundo covid y cómo ha afectado a nuestras vidas cotidianas, hemos pasado a valorar nuestro patrimonio como un recurso que desconocían y han alucinado al conocerlo. Pero aún queda algo más, valorarlo y potenciarlo entre los compañeros. En una sesión anterior quise realizar un CANVA con todos los elementos patrimoniales reseñados, pero no funcionó internet, aunque, a decir verdad, me ha venido hasta bien, ya que me ha permitido reformular las próximas sesiones.

La verdad, trabajar con CANVA con el alumnado ha resultado ser más fácil de lo que suponía, ya que a comienzo de curso realicé unas sesiones teórico/prácticas por si venía el confinamiento, y se han quedado con todos los rudimentos.

Todos han trabajado muy bien, aunque he terminado agotado, ya que reclamaban mi atención una y otra vez. Para difundir los resultados, hemos acordado en grupo que se va a crear un tablón de patrimonio en el centro, así como se "empapelará" pasillo y aulas, al tiempo que se difundirán los materiales en nuestro entorno web a lo largo de la 2ª evaluación. Tengo intención de llevar el proyecto a lo largo de 2 años mínimo, ya que tiene un potencial increíble.

DIARIO DE SESIÓN

SESIÓN 14

Segunda sesión temática dedicada al teatro. Todos han trabajado de manera autónoma, con una motivación increíble. Algunos alumnos no manejan CANVA y han realizado su investigación en otros formatos como word. Me ha llamado la atención que no han reclamado mi presencia, sino que han sido ellos los que han desarrollado su propia iniciativa.

Los alumnos reclaman seguir profundizando en los contenidos que están analizando, ya que el entorno digital, la autonomía en el trabajo, así como el empoderamiento que han experimentado a lo largo de la unidad, les motiva muchísimo. Estamos trabajando diferentes vertientes patrimoniales:

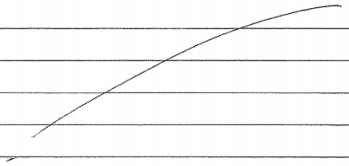
- Monumentos de Huelva y Barriada ⇒ IBB y CFT.
- Parque Moret ⇒ [redacted] ICD.
- Centro Social Quini ⇒ NAB
- Niño Miguel ⇒ EBB.
- Recetas típicas de Huelva capital y de la Barriada ⇒ RUS ; AMT.
- Música flamenca ⇒ JHM.
- Receta dulces típicos ⇒ JHE.
- Tradiciones populares de la zona ⇒ IAG

SESIÓN 15

DIARIO DE SESIÓN

Tercer día destinado a la puesta en valor del patrimonio próximo. He mandado imprimir en copistería los diferentes materiales producidos y se han colocado tanto en el "tablón de nuestro patrimonio" como en los pasillos de las aulas. Del mismo modo, se ha procedido a invitar a alumnos de otros grupos para visitar nuestro espacio, explicando ellos qué es el patrimonio próximo, así como qué elementos lo integran.

Tras la finalización de las sesiones de presentación, los alumnos vuelven a insistir sobre su tema de seguir profundizando en el tema, en lo que coincido plenamente, ya que no puede quedar así, este es un filón que debo aprovechar y sacar lo máximo posible del alumnado. Este es el camino, cada vez lo tengo más claro.



Sesión 16

DIARIO DE SESIÓN

Comienzo organizando la clase en grupos. Las parejas separadas espacialmente comienzo a preguntar sobre la importancia que tiene la alimentación en nuestro día a día. Sk, comenta cómo se alimenta de forma regular: demasiada comida procesada, hamburguesas de pollo y Kebak. JMM mi sigueza recuerda cuando comió en casa, indicando que cada día come cualquier cosa que le apetezca en locales de comida rápida.

Tras una tormenta inicial de ideas, les pregunto sobre si saben las capacidades nutricionales de ese tipo de alimentación, encontrándome una idea generalizada. Decido entonces, sobre la marcha, que busquen información desde los móviles acerca de la composición nutricional de una hamburguesa de una conocida y frecuentada marca de comida rápida. Posteriormente hacemos una puesta en común y se destacan los capitales proteicos, vitaminas y otros nutrientes necesarios. El silencio se hace presente entre los alumnos. Es entonces cuando entronco con las diferentes patologías que presenta el alumnado y les pregunto sobre si tiene alguna relación con su nutrición. Todos llegan a la misma conclusión, su alimentación les repercute. (Volvemos al aprendizaje en bucle, jejeje).

Para finalizar la clase les proyecto un artículo que habla de la importancia de la vitamina D como elemento clave para la prevención de la COVID-19 ¡Sus ojos son un clamor! - Rápidamente me preguntan sobre cómo hacerlo y les comento que la clave está en nuestras manos, como comprobarán en la clase siguiente (o eso espero).

DIARIO DE SESIÓN

Sesión 17

Vuelvo a reorganizar los grupos. Cuando no vienen unos, en la clase siguiente faltan otros, dificultando todo. No obstante, observo una motivación cada vez mayor entre los alumnos, me reclaman cosas y noto como tienen cada vez más interés por aprender, nunca habría visto ese interés entre esos alumnos. Comienzo repitiendo la tarea a realizar. Un grupo (2) realizará un estudio acerca de la importancia de la vitamina D en la alimentación, otro sobre las relaciones entre el consumo de vitamina D, así como el resto sobre propiedades nutricionales de determinados productos (huevo, queso ...)

Posteriormente hacemos una puesta en común sobre los resultados obtenidos. Los alumnos expresan su intención de seguir profundizando en el tema, ya que han encontrado un motivo "total" (como expresan algunos) para seguir investigando sobre el mismo. Les propongo que busquen por internet las relaciones que existen entre la dieta mediterránea y la vitamina D. Comentan como algunos elementos, como el pescado azul, casi no existen en su dieta, al tiempo que abusan de otros productos. Les propongo realizar un kahoot acerca de la importancia de determinados alimentos, así como sobre [redacted] alimentación saludable. Dos grupos se encargarán de ello, espero que lleguen a hacer puesto.

DIARIO DE SESIÓN

Sesión 18

Hoy me he aprovechado de la situación, ya que ¡¡he venido toda la clase!!. Dos grupos se han encargado de realizar el kahoot, aunque no les ha dado tiempo de terminarlo. Uno de ellos ha buscado información sobre los productos procesados, y el otro sobre alimentos con vitamina D. Les ha dado tiempo para hacer las preguntas, aunque aún les queda mucho por hacer.

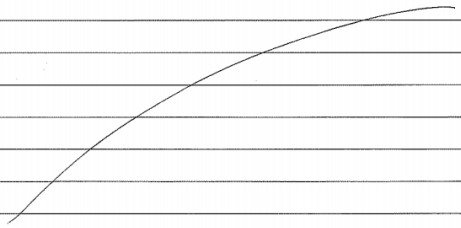
El resto de grupos ha estado buscando información acerca de recetas próximas y experienciables, donde el denominador común es la presencia de vitamina D. Resulta curioso como les ha llamado la atención la salmón en muchos platos de los estudiados. Posteriormente, debatiendo entre ellos, han seleccionado las recetas que desean llevar a la práctica, aunque este año lejos de nuestro querido taller de cocina.

La motivación va en aumento. El saber que la exposición de resultados está próxima hace que trabajen a un ritmo espectacular. No siento espectador, ya que tan sólo asesoro ante las dudas que me plantean. Son autónomos casi en su totalidad, y lo mejor de todo, en un ambiente de clase ~~clásico~~ paradisíaco.

DIARIO DE SESIÓN

Sesión 19.

En la última jornada dedicada a la cocina, el sabor me ha quedado agridulce, ya que hacía tiempo no los veía trabajar tan bien. Hasta me he llegado a "alterarme" en el buen sentido de la palabra, ya que la iniciativa ha sido la tónica dominante. Como siempre he tenido que reorganizar las parejas, ya que las faltas intermitentes dificultan una continuidad en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, a pesar de todo, los resultados son mucho mejores de lo esperado. Los alumnos han acordado incluir las recetas seleccionadas dentro del libro electrónico que están en proceso, así como han expresado su intención de seguir profundizando en el tema con posterioridad a la finalización de la U.D., lo cual me parece una genial idea.



DIARIO DE SESIÓN

Sesión 20

Primer día de experiencias. Los alumnos están nerviosos, pues van a dar a conocer su investigación al resto de grupos de ESO y dos niveles educativos. Se arremolinan alrededor mía preguntándome cuestiones de última hora, ya que quieren que todo quede a la perfección. Han trabajado muy duro, y aún siguen haciéndolo, ya que hasta están diseñando un videojuego para jugar con el resto de alumnos en la "batalla de la COVID". No les da a dar tiempo a terminarlo para esta presentación, aunque acuerdan hacerlo para el siguiente trimestre, ya que hemos acordado, bajo su petición, continuar profundizando en el tema, idea muy sugerente a mi entender.

Las 6 exposiciones que se han hecho han sido todo un éxito, habiéndose grabado en su totalidad en 6 archivos de 10 minutos cada uno. He procurado no sacar rostros ni elementos identificativos, ya que la privacidad la tenemos que llevar al extremo para la salvaguarda del alumnado. La interacción entre los "ponentes" y los alumnos ha sido constante, asombrándome tanto por el respeto de los compañeros como por el grado de motivación de los ponentes. Cuando acaban les pregunto cómo se han sentido, y en todos los casos una palabra cobra fuerza "útil", tanto por el esfuerzo realizado, como por la difusión de sus materiales. Han una recompensa a toda su entrega y les ha sentado genial. (Que contento estoy.)

Sesión 21

DIARIO DE SESIÓN

Segundo día de exposiciones, con 2 grupos de alumnos para los cursos de 1º de ESO y 2º de ESO. Me sorprende nuevamente la motivación del alumnado, ya que mucho antes de la hora acordada estaban preparándose por el centro para comenzar las actividades previstas.

Especialmente me quedo con la exposición de 1º de ESO, la cual nuevamente consigo autorización para grabar en vídeo (4 archivos de 10'). Me sorprende que, a pesar de no ser su hora, varios profesores solicitaban poder participar como discentes, interactuando en las distintas actividades con el alumnado. El clima generado es genial, ya que el buen ambiente será tónica común, jugando con los alumnos. Risas, motivación, hasta "piques", será tónica común, destacando tanto alumnos como profesores, el sentido de utilidad y la facilidad de aprendizaje a partir del trabajo realizado por los alumnos de 3º ESO. Me siento como en una catarsis colectiva, definitivamente, ese debe ser el camino a seguir.

Sesión 22

DIARIO DE SESIÓN

Aprovechando que ha venido todo el grupo, he puesto en marcha la sesión de conclusión de la UD. Se comenzará mediante la realización de una encuesta final en la que se preguntará al alumnado acerca de aspectos relacionados con la unidad, al tiempo que sobre la forma de llevar a cabo las diferentes sesiones. Aspectos como el rol jugado, la motivación durante la realización, el sentido de utilidad de los productos resultantes, o la importancia del patrimonio próximo en sus vidas, serán ejes centrales alrededor de los cuales se articularán todas las preguntas. Nuevamente he tenido que recurrir a la virtualidad, ya que las medidas de prevención de la covid-19 no me permitirán poder dar en papel dicha encuesta. Los alumnos que no recordarán su acceso a classroom o tengan problemas de acceso entrarán por medio de mis claves de profesor, ya que, para mí, es una tarea muy importante para poder dinamizar la unidad.

La segunda parte de la clase la dedico a hacer una puesta en común de lo aprendido mediante una dinámica de grupo, la cual solicito permiso para grabar en audio dada su utilidad. Un aspecto a destacar será el nivel de integración de contenidos alcanzado por el alumnado, con unas ideas y resultados completamente diferentes de los iniciales, lo cual me da pistas del nivel de consecución de objetivos alcanzado.



ANEXO III.
ACTIVIDADES BLOQUES I-II Y PRODUCCIÓN DE AULA.

UN EJÉRCITO DE SIMONES.



Un extraño virus se ha apoderado de nuestros días. Investigadores mundiales no se ponen de acuerdo en cómo nombrarlo ni cómo se comporta. Unos llaman epidemia, otros pandemia, y hay hasta quienes incluso se atreven a considerar el virus como sindemia. Nuestro especialista, el Doctor Fernando Simón, no lo tiene aún claro. ¿Podría ayudarle a aclarar las ideas?.

Para ello tendrás que investigar sobre lo que significa cada uno de estos conceptos, así como explicar las causas que motivan a decir a qué se refieren los investigadores. Para ayudarte el Doctor Simón te ha enviado una ficha que deberás rellenar.

DEFINICIÓN DE…		
EPIDEMIA	PANDEMIA	SINDEMIA
A PARTIR DEL SIGUIENTE ENLACE, RESPONDE A LAS CUESTIONES: https://www.lavanguardia.com/ciencia/20201016/484100587900/covid-pandemia-sindemia.html		
¿Por qué dicen que el virus responde a una sindemia más que a una pandemia?		
¿Qué tiene que ver el nivel de riqueza con el coronavirus?		
Según los autores, ¿puede volver a repetirse la situación?		
Justifica razonadamente con cual de los tres conceptos anteriores identificas el virus.		

RASTREANDO GLOBALMENTE.



Definitivamente, le has dejado de piedra, eres un crack sin discusión. En un ligero vistazo, has podido resolver una de las grandes dudas que ciernen sobre el virus. Sin embargo, no se ha quedado del todo convencido y te propone un nuevo reto. Hacer un seguimiento a nivel mundial del mismo, ya que sólo tú eres capaz de poder hacerlo.

Como buen científico desea que sigas un criterio lógico, pasando desde una visión mundial a otra más cercana a tu barrio. Por ello, deberás seguir con mucho cuidado las instrucciones, como buen rastreador que eres.

TAREA 1. ¿Cuántos casos hay en el planeta?

Para poder llegar a resolver la primera tarea, deberás pulsar sobre el siguiente clic y responder a las preguntas que te ha enviado desde su Centro de Observación Nacional.

https://www.google.com/covid19-map/?hl=es

LA COVID-19 EN EL MUNDO	
Continentes donde ha llegado el virus	Continentes donde hay más casos por cada millón de habitantes
TOP TEN	
Países con mayor número de casos (cifra)	Continente donde se localiza.
¿Por qué India tiene tan pocos casos por cada millón de habitantes si es el segundo país en cuanto a número de contagios?	

¿Por qué Samoa o Islas Salomón no tienen casos registrados?. Infórmate sobre sus condiciones de salud por internet.
¿A qué crees que se deba que los países centroafricanos no registren casos?

A partir del enlace https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200527/481417383088/desigualdad-pobreza-coronavirus.html explica cuáles van a ser las consecuencia de la COVID en el mundo en los próximos años.

TAREA 2. El caso de España.

Los datos de hoy no han sido especialmente buenos. De forma secreta el Doctor Simón te ha enviado el siguiente informe:

https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/situacionActual.htm?q=service/

Debes pinchar en el documento secreto que lleva por título INFORME. Ayúdale a organizar la información.

LA COVID-19 EN ESPAÑA
Según la TABLA 1. ¿Cuáles han sido las 6 comunidades con mayor número de casos?
Contrastando con la TABLA 2. ¿Se corresponde en el mismo orden con el número de hospitalizaciones? Razona tu respuesta.
Observa la FIGURA 1. ¿Cómo ha sido la evolución del número de casos desde marzo hasta la actualidad?
Contrasta las FIGURAS 1 Y 2. ¿Sigue la misma tendencia el número de fallecimientos?
Lee el siguiente artículo y realiza una reflexión personal sobre las consecuencias que ha tenido la actual situación en la brecha educativa. https://www.unicef.es/educa/blog/covid-19-brecha-educativa

¿Cómo te afectó el confinamiento en tu rendimiento académico?

ESCUCHÁNDONOS…

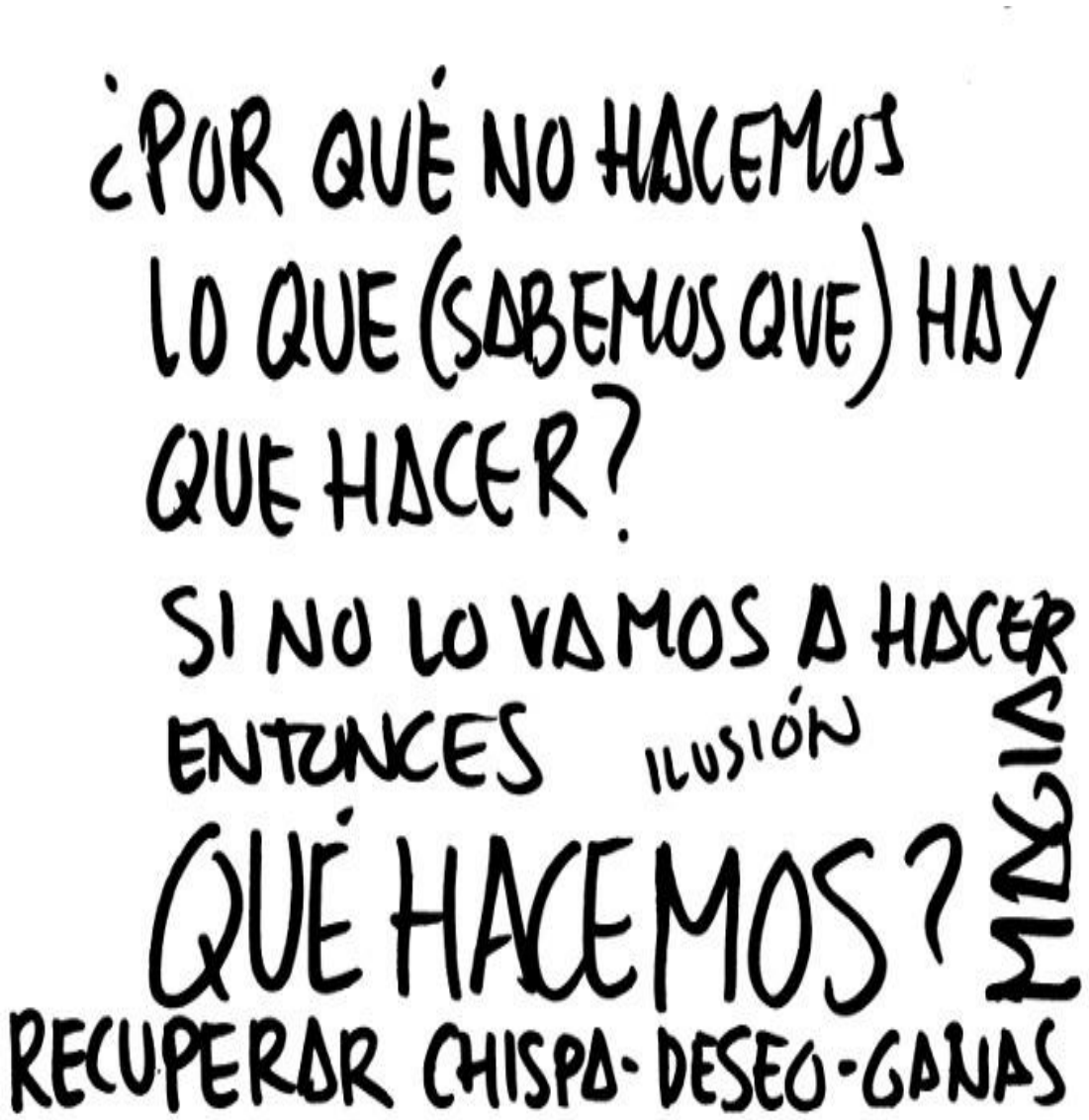


Si algo nos está enseñando la COVID-19, es la necesidad de escuchar y ser escuchados. Por esta razón, como rastreadores sociales que somos del ejército de Simones, precisamos conocer cómo se han sentido a nuestro alrededor, así como escucharnos, aunque sea por una vez, a nosotros mismos. Es por ello que nuestro Jefe nos reclama hacer una investigación sobre nuestro barrio, así como sobre los sentimientos y emociones que han sentido a nuestro alrededor, ya que son claves para entender el problema. Para ello, deberás hacer una entrevista a un miembro de tu familia, para poder rellenar la siguiente encuesta.

ENTREVISTANDO A UN FAMILIAR.

DESDE EL CONFINAMIENTO HASTA LA ACTUALIDAD..	NINGÚN DÍA	VARIOS DÍAS	MÁS DE LA MITADE DE LOS DÍAS	CASI TODOS LOS DÍAS
¿Se ha sentido nervioso/a, ansioso/a o con los nervios de punta?				
¿No ha sido capaz de parar o controlar sus preocupaciones y ha tenido pensamientos negativos?				
¿Se ha preocupado más de la cuenta por pequeños detalles?				
¿Ha tenido problemas para relajarse?				
¿Se ha enfadado con facilidad?				
¿Ha tenido miedo de lo que fuera a pasar?				
¿Ha tenido pocas ganas de hacer las cosas que antes te gustaba?				
¿Ha tenido dificultad para quedarse o dormido/a, o ha dormido más de la cuenta?				
¿Se ha sentido agotado y triste?				
¿Se ha sentido mal con usted mismo o con su familia?				
¿Ha tenido pensamientos negativos?				
¿Ha respetado las normas de prevención del virus?				
¿Se ha sentido comprendido cuando ha habido algún problema en casa o con el entorno?				
¿Tiene miedo por lo que esté por venir?				
¿Crees que cuando todo esto termine, vas a vivir con más necesidades que antes?				

ESCUCHÁNDO-ME…

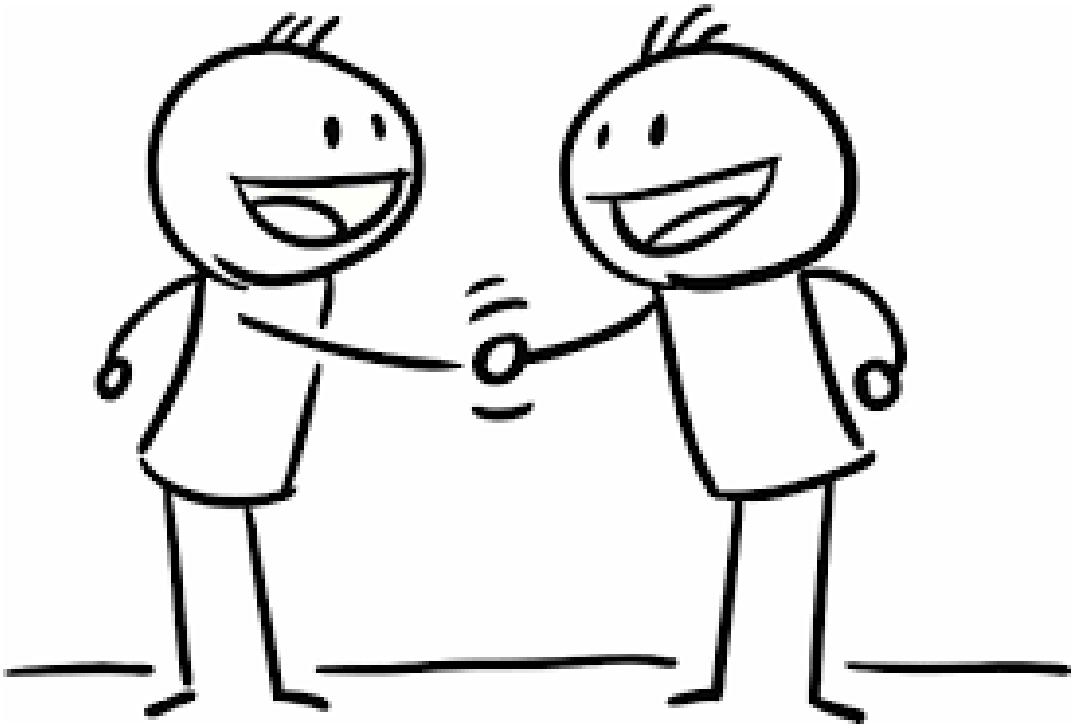


Una vez entrevistado el familiar, deberás hacerte las mismas preguntas a ti mismo, ya que la auto escucha es el primer paso para aprender a querernos, y así, de camino, aprender a valorar lo que estamos haciendo y cómo nos estamos sintiendo desde que comenzó el confinamiento.

ENTREVISTÁNDO-ME

DESDE EL CONFINAMIENTO HASTA LA ACTUALIDAD..	NINGÚN DÍA	VARIOS DÍAS	MÁS DE LA MITADE DE LOS DÍAS	CASI TODOS LOS DÍAS
¿Me ha sentido nervioso/a, ansioso/a o con los nervios de punta?				
¿No he sido capaz de parar o controlar sus preocupaciones y he tenido pensamientos negativos?				
¿Me he preocupado más de la cuenta por pequeños detalles?				
¿He tenido problemas para relajarse?				
¿Me he enfadado con facilidad?				
¿He tenido miedo de lo que fuera a pasar?				
¿He tenido pocas ganas de hacer las cosas que antes me gustaba?				
¿He tenido dificultad para quedarme o dormido/a, o he dormido más de la cuenta?				
¿Me he sentido agotado y triste?				
¿Me he sentido mal conmigo mismo o con mi familia?				
¿He tenido pensamientos negativos?				
¿He respetado las normas de prevención del virus?				
¿Me he sentido comprendido cuando ha habido algún problema en casa o con el entorno?				
¿Tengo miedo por lo que esté por venir?				
¿Creo que cuando todo esto termine, vas a vivir con más necesidades que antes?				

UNA PERSONA DE RESPETO



En nuestra investigación hemos visto la necesidad de contar con la escucha como arma frente a la COVID-19. Por esta razón, hemos invitado a una persona de respeto de la barriada, para escuchar sus impresiones sobre la sindemia. En base a lo que dice, deberás rellenar las siguientes casillas para el informe final.

¿Cómo ha vivido ella el período de confinamiento y los momentos actuales?
¿Cómo ha sido la actuación de la gente de la barriada durante ese período?
¿Qué se debería hacer para poder luchar eficazmente contra la COVID-19 en la barriada Diego Sayago?
¿Qué se debe mejorar?
Plantea una pregunta que le quisieras hacer y expón su respuesta.

BLOG NUESTRO PATRIMONIO NOS UNE.

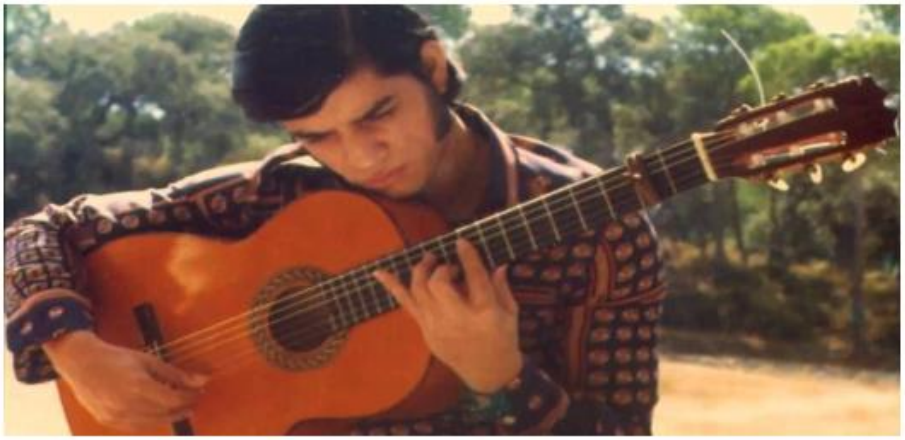
https://nuestropatrimonionosune.blogspot.com/

NIÑO MIGUEL

Miguel Fernández "El tomate" huyó de Almería y dejó a su esposa e hijos legítimos (uno de los cuales, sería del padre el actual guitarrista José Fernández Torres ("Tomatito") para unirse sentimentalmente a la madre del guitarrista. De esta forma Miguel y sus hermanos, no recibieron el apellido de su padre. En la década de los setenta, inducido por Paco de Lucía, grabó dos discos con Universal, "La guitarra del Niño Miguel" y "Diferente" (en los estudios PHILIPS donde grababa Paco de Lucía) reeditados en 1999 bajo el título "Grabaciones históricas. El flamenco es universal. Niño Miguel", disco actualmente descatalogado. Se presentó pocas veces en los escenarios y de hecho, la III Bienal de Flamenco pareció haber sido su despedida, sin embargo, en los últimos años de su vida, tocó un concierto el 26 de noviembre de 2011 en el Teatro Central de Sevilla. En 2012 actuaría en la XVI Bienal de Flamenco en Sevilla, y además, ganó la insignia "El Gallo de Oro" en Morón de La Frontera. A la inolvidable grandeza de sus composiciones han rendido tributo guitarristas como su sobrino Tomatito y Rafael Riqueni. De su legado musical destacan piezas imprescindibles como el fandango '*Brisas de Huelva*' o el vals '*Lamento*'.

Debido a una infancia hostil vivida en el duro ambiente de las tabernas y a sus antecedentes personales, se le diagnosticó esquizofrenia, un malestar psíquico al que se sumó una terrible adicción a la heroína. El "Niño Miguel" vagaba con su guitarra por las calles de Huelva tocando por unas monedas, siendo también conocido en la capital como **el niño de las tres cuerdas** por haber tocado en varias ocasiones con tan sólo tres cuerdas, sin que los que escucharan se dieran cuenta hasta pasados unos instantes. Permaneció alejado por completo del circuito profesional, hasta su actuación en marzo de 2005 en la Sala Joaquín Turina, dentro del ciclo 'Jueves Flamencos' de Sevilla, supuso una de las pocas oportunidades que los aficionados tuvieron en años, de disfrutar de su guitarra, aunque de forma esporádica ofrecía actuaciones en locales de Huelva. Tras ser diagnosticado de macroglobulinemia de Waldenstrom, pasó los últimos años de su vida en una institución de Tharsis (Huelva) donde se restableció en alto grado de forma física, aunque a expensas de su privación de libertad, algo que el guitarrista expresaba continuamente. Meses antes de su muerte, el guitarrista Rafael Riqueni ingresó también en la mencionada institución. Tras varios años de óptima salud física, de acuerdo con las estadísticas de

mortalidad para su enfermedad, finalmente, algunas complicaciones de ésta como hemorragias e infecciones, hicieron que ingresara en el Hospital Juan Ramón Jiménez de Huelva, en cuya UCI fallecería el 23 de mayo de 2013.





DISCOGRAFÍA

La guitarra del Niño Miguel (1975)

Diferente (1976)

Los gachós (1978)

Brisas de Huelva (1975)

Lamento (1976)

Miguel de la Vega (1994)

Diferente (2006)

El flamenco es … (2010)

En concierto (2012)



BARRIADA DONDE VIVÍA NIÑO MIGUEL

Parque Moret



El Parque Moret es un extenso parque urbano situado en la ciudad española de Huelva. Es uno de los lugares más significativos de la capital por su situación estratégica y por considerarse un auténtico espacio natural dentro de la urbe. De una extensión aproximada de 72 hectáreas, es el parque urbano más extenso de Andalucía.



1. 500 g pasta de cuscús
2. 100 g pasas
3. 1 cucharada canela
4. 2 cucharadas grandes azúcar glass
5. 50 g mantequilla
6. 50 g almendras machacadas y tostadas
7. 5 cucharadas grandes aceite de oliva
8. 1 cucharita sal
9. 70 g dátiles
10. 50 g almendras fritas enteras

1. En un bol echamos la pasta del cuscús, 2 cucharadas de aceite, un vaso pequeño de agua y mezclamos.
2. Cocinamos el cuscús a la olla de vapor durante 10 minutos, luego lo quitamos y le añadimos 2 vasos de agua, una cucharita de sal y 3 cucharadas de aceite de oliva. Mezclamos y lo dejamos reposar durante 10 minutos.
3. Devolvemos el cuscús a la olla con vapor con un vaso de pasas que hemos remojado antes una hora, lo dejamos hasta que salga el vapor y apagamos el fuego.
4. Mezclamos el cuscús con la mantequilla, el azúcar glass, un huevo y medio rallado y dejamos un huevo y medio para la decoración.



Ingredientes

- 12 hojas grandes de pasta brick
- Aceite vegetal para freír
- 1 clara de huevo batida

Para la pasta de almendras

- 300 g de almendras crudas peladas
- 150 g de azúcar glas
- 1 clara de huevo
- 2 cucharadas de agua de azahar
- 1 cucharadita de ralladura de limón

Para el jarabe

- 300 g de azúcar extrafino caster
- ½ limón recién exprimido
- 2 cucharadas de agua de azahar
- 4 cucharadas de miel líquida

Instrucciones

Pasta de almendras

- Coloque las almendras en una cacerola y cúbralas con agua hirviendo. Ponga a hervir y deje de cocinarlas después de un par de minutos.
- Escurra las almendras y colóquelas entre dos paños gruesos, apretando para que se sequen bien.
- Coloque las almendras en el tazón de un procesador de alimentos, agregue el azúcar glas, el agua de azahar y la ralladura de limón y mezcle hasta obtener una pasta suave y homogénea. Vierta la pasta en un tazón, agregue la clara de huevo ligeramente batida y amase bien.
- Deje reposar durante 15 minutos en el refrigerador.
- A continuación, forme bastones de 5 cm y reserve.

Jarabe

- Vierta el azúcar en una sartén antiadherente y cúbralo con agua.
- Agregue el jugo de limón y el agua de azahar.
- Coloque la sartén a fuego lento y, con una cuchara de madera, revuelva una vez (no más), cuando el azúcar esté hirviendo.
- Cocine suavemente hasta alcanzar una temperatura de 105°C, durante unos 20 a 30 minutos.
- Cuando el azúcar alcance una temperatura de 90°C, añada la miel y revuelva usando el mango de la sartén (no revuelva con una cuchara).

Cantaores de Huelva



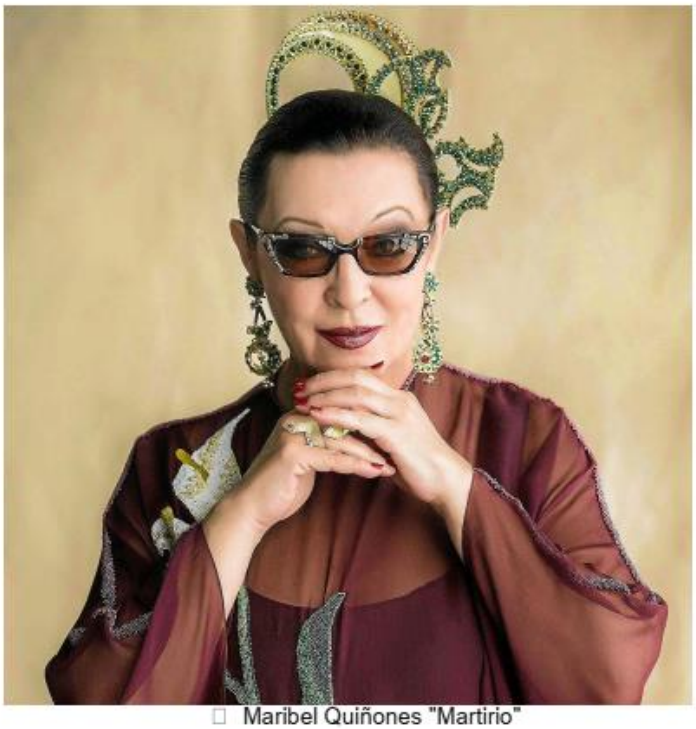
Antonio Rengel



Dolores Parrales Moreno "La Parrala"



Manuela Sánchez "la niña de Huelva"



Maribel Quiñones "Martirio"



Paco Isidro



ANEXO IV.

ENTREVISTAS ALUMNADO.

https://drive.google.com/file/d/1StllWEBV8_nOsHu9gVI1yiZLt5qi54N8/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1mtxrSy1vKnIRYcbW-4v4N7zJB9NN6ut6/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1FW870iZ-FlZSeV8hOtTQ6w2-KPUGC9bF/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1uISddUSPhVxGVx1JJ_o1QgigkmQK1GKn/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1sCHm_gx3gLDB1CG1mm03FCUPecJsV6oy/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1pWj-qxacruQE8Lf-GF6CLwvF0tTWMK0F/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1rgAKGvAUQro7cMuNMcHAMxzJmsYUTRl5/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1ynbZF9dEV9UEk1QzLlcplPHKgktAZMPK/view?usp=sharing

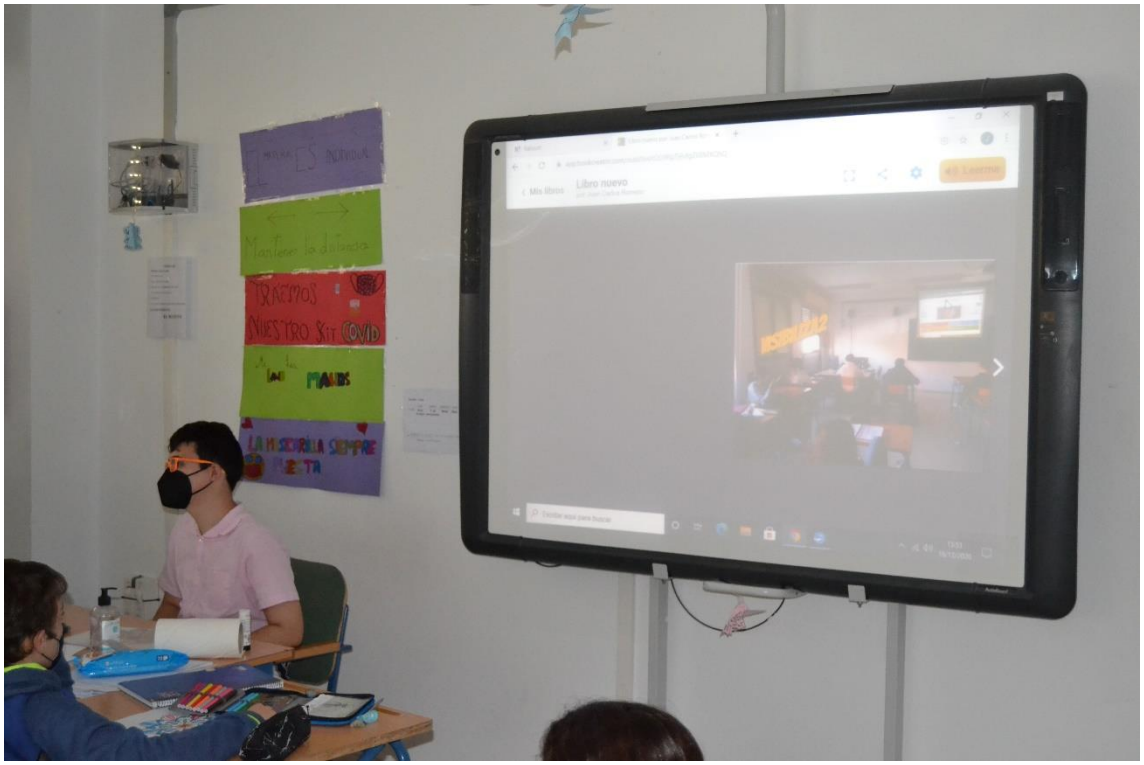


ANEXO V.

PRESENTACIONES.



INSTANTÁNEAS DE LA EXPOSICIÓN EN 1º DE ESO.





PRESENTACIÓN CON EL GRUPO 1º ESO

https://drive.google.com/file/d/1FbtVPZvF8l0G8tZ2gKn2K5LDaG-nlUrs/view?usp=sharing

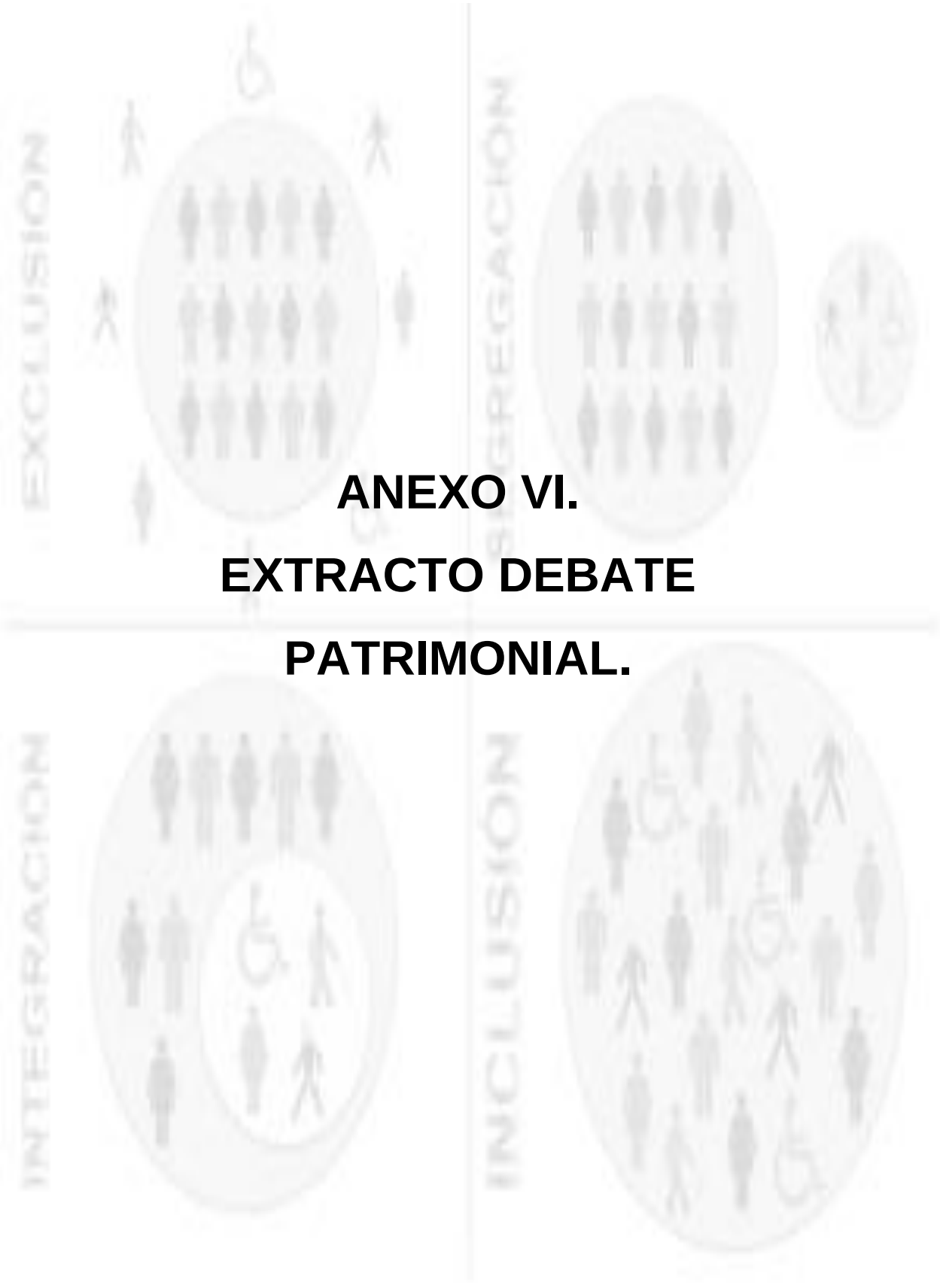
PRESENTACIÓN CON EL GRUPO 1º DE ESO.

https://drive.google.com/file/d/1xh-dWPGVIQcTaaQTEZAAoIKELssisqWP/view?usp=sharing



PARTICIPANTES EN LA EXPOSICIÓN CON EL GRUPO 2º ESO.





ANEXO VI.

EXTRACTO DEBATE PATRIMONIAL.

EXTRACTO DEL VÍDEO DE LA SESIÓN 8.

https://drive.google.com/file/d/1J-lw_DeyMMZaBr5Wg3rmSqi9HK-OhOLM/view?usp=sharing