

TEJUELO.
DIDÁCTICA
DE LA
LENGUA Y LA
LITERATURA.

*LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS*



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Monográfico nº 4.

La Didáctica de las Ciencias Sociales y las Competencias Básicas

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2010.

Texto, los autores.

Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

CPR de Trujillo.

IES Gonzalo Torrente Ballester.

Trujillo-Miajadas. 2010.

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez, Ana M^a Hernández Carretero y Antonio Pantoja Chaves.

CDU: 821.134.2:37.02

100 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/monografias/mon04.pdf>

Equipo de este número:

Editores:

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a. Ana María Hernández Carretero (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Antonio Pantoja Chaves (Universidad de Extremadura).

Consejo de Redacción:

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester).
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES. G. T. Ballester).
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES. G. T. Ballester).
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester).
D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester).
D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)
D. Juan Manuel Balsera Fernández (IES Gonzalo Torrente Ballester)

Consejo Asesor:

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura).
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura).

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw).

Consejo Corrector:

D^a Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

Editorial.

Entre los objetivos de la organización de este Congreso Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Competencias Básicas, nos pareció de suma importancia impulsar el encuentro entre docentes y profesionales de distintas instituciones educativas y centros de educación (Universidad, Educación Secundaria, Primaria e Infantil) con el fin de poder intercambiar experiencias y establecer conexiones entre las reflexiones teóricas de las didácticas y las prácticas. De ahí, que junto a las ponencias invitadas, hayamos decidido recoger las comunicaciones presentadas a este evento en el presente monográfico. Trabajos que, o bien reflexionan sobre la teoría didáctica, o bien, sobre la propia experiencia, el día a día en el aula.

Entre dichas comunicaciones, contamos con trabajos que se hacen eco de la importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación, tal como recoge Fernando Fajardo Bullón. Pues, tal como el propio autor indica, es imprescindible un análisis sobre las ventajas e inconvenientes del uso de estas nuevas tecnologías, así como un proceso de adaptación a la situación actual, puesto que la introducción de las nuevas tecnologías en los centros educativos no garantiza nada si no se avanza hacia un nuevo paradigma pedagógico. Para ello, analiza la Teoría del Aprendizaje Social como herramienta clave para un aprendizaje actualizado y de gran potencial que, unido a la formación del profesorado, puede significar una manera diferente de entender la didáctica de las materias educativas. El profesorado ya no puede ser un mero transmisor de información sino que, ante la sociedad en la que vivimos, debe seleccionar, adecuar y facilitar el conocimiento apropiado, actuando como un filtro ante la avalancha de información, para facilitar el aprendizaje al alumnado.

Esta visión más teórica se complementa con el trabajo presentado por José Antonio Palomo Molano. Se trata de la elaboración de un blog de Geografía e Historia, realizado con la Web 2.0, y destinado a alumnos de entre 12 y 18 años de edad. Este trabajo refleja el papel que, tal como se indica en la comunicación anterior, debe tener el profesor en la actualidad, que debe ir mucho más allá de transmitir unos “saberes”. Tal como señala Palomo Molano, la Web 2.0, aplicada en el ámbito educativo, constituye un potente medio para construir el conocimiento de forma colaborativa mediante aportaciones individuales que enriquezcan el aprendizaje y la práctica docente. Con sus aplicaciones de edición, profesores y estudiantes pueden elaborar materiales de manera individual o grupal, compartirlos y someterlos a los comentarios de los lectores. Es decir, intenta, por una parte, complementar los contenidos convencionales, pero, además, favorece que alumnos y profesor interactúan a través de esta herramienta que permite abrir la escuela y ponerla a disposición del alumno cuando lo necesite y allí donde se encuentre.

Luisa Clemente Fuentes nos ofrece otras experiencias didácticas basadas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el estudio de las Ciencias Sociales en un centro de Secundaria. Tecnologías que le permiten, además, contribuir en la consecución de dos de las ocho Competencias Básicas establecidas en el actual modelo educativo, en concreto la Competencia Aprender a Aprender y el Tratamiento de la Información y la Competencia Digital. Tal como define la OCDE, se entiende por Competencia Básica “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Es decir, se resalta que la labor educativa no consiste únicamente en adquirir conocimientos sino también procedimientos y actitudes.

Tal como plantea la autora de este trabajo, es necesario, por tanto, la utilización de métodos didácticos diferentes para lograr estos nuevos fines de la educación. Para trabajar dichas Competencias plantea aplicaciones que se centran en el uso del ordenador y en el manejo de fuentes primarias existentes en la red. Herramientas que permiten al alumnado buscar información, analizarla, aplicar técnicas propias de las CCSS, profundizar en las conexiones causas-consecuencias y, por último, presentar esa nueva información que ha obtenido, de manera coherente y razonable.

Pero, además de la aplicación de las nuevas tecnologías, se presentan otros trabajos que recogen recursos didácticos de gran interés y atractivo para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Entre ellos, José Ramón González Cortés plantea el uso de la propia vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las Ciencias Sociales. Considera que rastrear en la historia propia conecta al alumno, de manera fácil y amena, con la investigación básica de la Historia. Pero, además, el estudio de su entorno más próximo - vida cotidiana, cultura material, música popular, cultura visual, juegos infantiles, tradiciones, sociabilidad, relaciones de poder,...- conlleva un interés por conocer, conservar y proteger el Patrimonio Cultural Intangible, más expuesto a los peligros de desaparición. En este mismo sentido, Manuel Fernández Antelo presenta los resultados de una experiencia didáctica, pero llevada a cabo en 4º curso de Educación Primaria. Su objetivo trabajar el currículo de Conocimiento de Medio mediante cuentos. Tal como este autor recoge, los cuentos describen multitud de escenarios naturales y sociales, tanto próximos como lejanos al contexto del alumno, desde una perspectiva más infantil hasta otras menos infantiles, explican y detallan diferentes medios de transportes, máquinas, etc., recrean costumbres populares de regiones y países muy diferentes,... El uso de los cuentos como recurso didáctico no sólo supone un aumento notable de la motivación del alumno hacia el aprendizaje de Conocimiento del Medio y hacia la lectura, uno de los pilares básicos de esta etapa, sino que también contribuye a salvaguardar estos bienes intangibles de nuestro Patrimonio Cultural.

Se puede contribuir a la enseñanza de las Ciencias Sociales desde otras asignaturas, poniendo así de manifiesto la interdisciplinariedad que todo proyecto educativo debe tener

para asegurar su coherencia y éxito. El trabajo presentado por Pablo García Rodríguez muestra que esa conexión es posible también entre las Ciencias Sociales y la Educación Física, no sólo porque desde ambas se debe contribuir a conseguir las Competencias Básicas, sino sobre todo en tanto en cuanto es una materia que se dedica, entre otros asuntos, a la socialización del alumnado a través del ejercicio físico. Pero, además, la Educación Física ha estado presente desde el comienzo de la humanidad y sujeta a cambios sociales, educativos, políticos, culturales, económicos y religiosos en todos los pueblos y civilizaciones.

Por último señalar otras aportaciones a este Congreso presentadas mediante póster, como el elaborado por Lorena Díaz Ortega y Mar Rodríguez Serrano. Se trata de un proyecto didáctico para trabajar la multiculturalidad y la interculturalidad con alumnos de Educación Infantil, temas que empiezan a estar muy en boga en los colegios de nuestra región ante el número de niños inmigrantes que día a día empiezan a verse en las aulas. Fortalecer valores no sólo de igualdad, diversidad cultural, sino también de compañerismo y de amistad es, sin duda, uno de los principios y de los grandes retos de las Ciencias Sociales.

Esta serie de comunicaciones muestran la habilidad y el entusiasmo de muchos docentes para buscar recursos didácticos motivadores, atractivos, que generen interés en el alumnado, haciendo uso bien de las aportaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, bien de recursos más tradicionales pero no por ello menos motivadores para el alumnado, pues se trata del conocimiento y valoración de su propia Historia, de su Patrimonio. Pero, sobre todo, la presentación de estas experiencias, además de la reflexión entre la teoría y la práctica, ha servido para que muchos de los alumnos y estudiantes asistentes al Congreso hayan tomado contacto con la práctica docente, hayan aprendido de los años de profesionalización de maestros, educadores, etc. y se vean animados a plantear proyectos educativos más allá de los tradicionales libros de textos y, siempre que sea posible, superando el límite de las aulas.

Capítulos

Influencia de las tecnologías de la información y comunicación en la educación

The influence of the information and communication technologies in education

Fernando Fajardo Bullón

Facultad de Formación del Profesorado

Universidad de Extremadura

Resumen: Actualmente las nuevas tecnologías de la información y comunicación avanzan a un ritmo extraordinario. En este artículo se pretende hacer un análisis sobre las ventajas e inconvenientes del uso de las nuevas tecnologías en la educación y la necesidad de un proceso de adaptación a la situación actual. Para ello se analiza la Teoría del Aprendizaje Social como herramienta clave para un aprendizaje actualizado y de gran potencial que, unido a la formación del profesorado, puede significar una manera diferente de entender la didáctica de las materias educativas.

Palabras claves: Tecnologías de la información y comunicación. Educación. Teoría del Aprendizaje social.

Summary: At the present time, the new information and communication technologies are moving forward at a extraordinary pace. This article try to analyze the advantages and disadvantages of using new technologies in education and the need for an adaptation process to the current situation. It also discusses the Social Learning Theory as a key tool for an high potential and updated learning, that coupled with teacher training, can mean a different way to understand the educational materials didactics.

Key words: Information and communication technologies. Education. Social Learnign Theory

Introducción.

En 1918, se crearon en Estados Unidos los primeros centros de medios audiovisuales que compaginaban su labor con cursos de formación y perfeccionamiento del profesorado. Desde entonces hasta hoy se ha producido, poco a poco, tanto en América como en Europa, la incorporación de los medios audiovisuales y de comunicación a la educación.

Según expertos en la materia, éste es el siglo de los medios y de la globalización. Cada vez más, la comunicación se realiza a través de nuevas tecnologías y se tiene una mayor capacidad de adquisición de información por diferentes vías, aunque no se encuentra todo lo categorizada que se desearía. Por tanto, no se trata de poder acceder a la información sino de ser capaz de filtrarla de una manera adecuada.

La Comunidad Europea calcula que dos tercios de los habitantes del continente tienen la televisión como fuente básica de información y conocimiento del entorno inmediato. Aquí radica el gran potencial educativo que la “caja tonta” puede llegar a adquirir como medio de comunicación de masas, si existiera interés en ello.

Desgraciadamente, se desprende de numerosos estudios como *los contenidos predominantes de los programas de las televisiones comerciales reflejan actitudes y valores, y estimulan capacidades y prácticas en buena medida contradictorios con gran número de las actitudes, valores, capacidades y prácticas que se asocian a los valores democráticos básicos y que son contemplados dentro de los actuales currículos escolares* (DE LA FUENTE, 2007: 537). Si a esto se le suma la uniformidad de contenidos dentro de la diversidad de canales, no quedan muchas posibilidades de conseguir que la TV sea un recurso educativo para los más jóvenes sin que ésta tenga que ser mediante canales de pago que no están al alcance de todos.

1.- Teoría del Aprendizaje Social.

Albert Bandura (1976) planteaba la posibilidad de adquirir comportamientos no sólo mediante observación directa de modelos en la vida real, sino también mediante imágenes y palabras. Así, una de las principales fuentes actuales de violencia es el modelado simbólico que proporcionan los medios de comunicación, especialmente la televisión. ¿A cuánta violencia se expone un niño que ve la televisión más de 20 horas a la semana sabiendo que más del 50% de la programación contiene violencia? Es fácil deducir que a mucha.

De la gran cantidad de estudios que realizó Bandura, uno destaca de entre todos: los estudios del muñeco Bobo. Un muñeco Bobo es una figura hinchable en forma de huevo, con cierto peso en su base, que hace que se tambalee cuando se le empuja o pega (actualmente lleva dibujos más modernos).

Bandura mostró una película a un grupo de niños de guardería en la cual una joven estudiante maltrataba a un muñeco bobo. La joven le pegaba, insultaba y le agredía con un martillo de juguete a la vez que gritaba varias frases agresivas. Los niños de la guardería disfrutaron mientras vieron la película. Posteriormente se les dejó jugar en una sala preparada para el estudio donde, efectivamente, había un muñeco bobo y algunos martillos. El resultado fue que el conjunto de niños imitaron la conducta agresiva de la joven de la película y de manera bastante precisa. A este fenómeno de aprendizaje, sin que existiera ningún refuerzo, se le llamó aprendizaje por observación o Modelado, y su teoría se conoce como la Teoría del Aprendizaje Social. Ante la existencia de críticas, Bandura demostró cómo, aunque el muñeco bobo fuera cambiado por una persona real, de carne y hueso, los niños agredían exactamente igual a dicha persona imitando de nuevo el video.

En algunos de los casos de violencia protagonizados en los últimos años por niños y adolescentes, ampliamente divulgados por los medios de comunicación, se refleja que reproducen guiones imposibles de inventar en dichas edades, que disponen de una información para ejercer la violencia a la que hasta ahora no tenían acceso (DÍAZ-AGUADO, 2002: 57). Estos resultados muestran cómo la televisión y numerosos medios de comunicación, como puede ser internet, tienen una gran fuerza en el modelado de conductas y abren una vía de estudio para explicar el por qué puede existir un aumento de la brutalidad en las agresiones en las escuelas y el fenómeno de su grabación en el teléfono móvil.

2.- Discusión.

De manera más concreta, respecto a los medios de comunicación en el ámbito de la educación, las demandas que están apareciendo en las instituciones educativas van en aumento. *La nueva sociedad que se está configurando alrededor de las TIC- Tecnologías de la Información y la Comunicación- exige cambios en la función de la institución educativa. Muchas veces se ha dicho, alrededor de estos temas, que la institución educativa está anclada en el pasado. Quizá fuera mejor decir que la institución educativa tal como la conocemos fue diseñada para resolver problemas del pasado y que en estos momentos las necesidades sociales son otras (CABERO, 2002: 19).*

Por tanto, no se debe olvidar, como indica Zabalza, que *en el fondo debemos reconocer que la escuela son microcosmos de nuestra sociedad y se reproducen en ella los mismos o similares problemas y virtudes que en la sociedad en que se integran (ZABALZA, 2002: 140)* y, por tanto, debe adaptarse a las verdaderas demandas de la actualidad. Esta demanda que está presente desde hace tiempo está tardando en completarse, por lo que hay que ser bastante estricto con las verdaderas necesidades y, como indica Prendes, *no hay que incorporar a la educación todas las innovaciones tecnológicas por el simple hecho de querer estar a la última o ser el profesor más innovador, sino que han de ser respuestas, soluciones, opciones, herramientas entre las que poder elegir (PRENDES, 1998: 17).*

Los medios audiovisuales, una vez bien seleccionados, pueden aportar una serie de ventajas entre las que se encuentran (DÍAZ AGUADO, 2002: 65):

- Favorecer un procesamiento más profundo de la información.
- Lograr un mayor impacto emocional.
- Mayor facilidad para compartir por el colectivo de la clase.
- Llegar a todos los alumnos, incluso a aquellos que tienen dificultades para atender a otras fuentes de información, entre los que se suelen encontrar los alumnos con mayor riesgo de conflicto (no suelen leer ni atender al profesor).

En algunas comunidades autónomas ya se encuentra la posibilidad de disponer de un ordenador para cada dos alumnos con lo cual el tema de la adquisición de material parece estar disponible, pero ¿están las instituciones educativas preparadas para su utilización?

No se debe olvidar que la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación no exige sólo el componente material sino también su contenido y su manejo. Por tanto, se debe tener presente, como recuerda Amar, que *a todas luces, la incorporación de estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los entornos educativos debe ir precedida de una formación pertinente de los usuarios, además de una organización de las mismas dentro del llamado espacio curricular en que se desenvuelven* (AMAR, 2006: 63).

Brunner destaca algunos cambios que se han producido en el contexto educativo a raíz de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (BRUNNER, 2002: 17):

- El conocimiento deja de ser lento y escaso; por el contrario, lo que abunda es información.
- La escuela deja de ser el único medio que pone en contacto a las nuevas generaciones con el conocimiento y la información. Frente a la saturación informativa proveniente de las nuevas tecnologías, la escuela tiene una nueva función en la educación de los sujetos.
- Replanteamiento de las competencias y destrezas que enseña la escuela: se requiere mayor flexibilidad y atención a las características de cada alumno, desarrollar en cada uno múltiples inteligencias para resolver los problemas cambiantes, complejos y ambiguos del mundo real, iniciativa personal y actitud para asumir responsabilidades, habilidad para trabajar cooperativamente junto a otros y para comunicarse en ambientes laborales altamente tecnificados.
- Las tecnologías tradicionales dejan de ser las únicas y se presenta el desafío de incorporar las TICs en el entorno educacional. La palabra docente y el texto escrito dejan de ser los únicos soportes de la comunicación educacional.

- La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización. La escuela debe buscar el equilibrio entre lo global y lo local.
- La educación deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización; debe hacerse cargo de los cambios que experimentan los otros agentes socializadores (familia, comunidad, Iglesia) y aceptar el desafío que se desprende de la ambigüedad normativa que tiende a imperar.

Conclusiones.

Todos estos cambios implican una nueva concepción de la educación, pero la introducción de las nuevas tecnologías en los centros educativos no garantiza nada si no se avanza hacia un nuevo paradigma pedagógico. *Es necesaria una propuesta pedagógica-didáctica que explote las potencialidades de estos medios para la realización de un aprendizaje significativo, socio-institucionalmente contextualizado, que permita la pluralidad de los intercambios y la posibilidad de que cada usuario se convierta en proveedor de información en red, haciendo permutable los papeles del productor y receptor y permitiendo la expresión de los más diversos puntos de vista* (BRIONES, 2001: 73). Esto implica un cambio en la creación del conocimiento, donde la enseñanza centrada en el profesor deja paso al aprendizaje centrado en el alumno.

El profesorado ya no puede ser un mero transmisor de información sino que, ante la sociedad en la que vivimos, debe seleccionar, adecuar y facilitar el conocimiento apropiado, actuando como un filtro ante la avalancha de información, para facilitar el aprendizaje al alumnado. En este contexto toma importancia el concepto constructivista de “influencia educativa” haciendo una clara referencia a la creación de significados compartidos entre los alumnos y el profesor, y a un traspaso progresivo del control del aprendizaje del profesor al alumno (COLL, 2008).

Las nuevas tecnologías por tanto, son herramientas de ayuda al profesorado pero como indica el filósofo Savater (VVAA, 1997: 12): *lo que no pueden nunca sustituir es la relación personal entre el maestro y el alumno, que no es puramente informativa. Porque es verdad que puede informarse dándole a un botón, lo que no puede educarse dándole a un botón. La idea de que el maestro es una fuente de información no está actualizada. Es una fuente de educación, no de información. El maestro puede dar información, pero también hay otros muchos medios para informarse que no necesitan ningún maestro.*

Una vez aclarada la necesidad de la formación del profesorado para utilizar las nuevas tecnologías como herramienta para educar, a continuación se muestran las ventajas e inconvenientes de la incorporación de las TICs a los sistemas educativos en diferentes sectores como el aprendizaje, los padres, los profesores, etc. (AMAR, 2006).

1) Desde la perspectiva del aprendizaje:

Ventajas: Interés, interacción, desarrollo de iniciativas, aprendizaje a partir de errores, mayor comunicación con el profesorado, aprendizaje colaborativo, alto grado de interdisciplinariedad, mejora en las competencias expresivas y creativas...

Inconvenientes: Distracción, dispersión, aprendizaje espontáneo,...

2) Desde la visión del alumnado.

Ventajas: Atractivo, rapidez, acceso a múltiples recursos, posibilidad de personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, flexibilidad, más información y ampliación de su entorno...

Inconvenientes o riesgos: Adicción, aislamiento, cansancio visual, sensación de desbordamiento, falta de alfabetización, desorientación...

3) Desde la visión el profesorado:

Ventajas: Una fuente importante de recursos, diversidad, liberar al profesor de su labor más repetitiva, actualización, facilita las relaciones de agrupamiento y comunicación...

Inconvenientes o riesgos: no disposición de formación inicial, problema de mantenimiento, mayor dedicación, necesidad de actualización permanente...

4) Desde la perspectiva del centro.

Ventajas: Diversidad para los alumnos, mejora en la administración y gestión, recursos compartidos, eficacia educativa, nuevos canales de comunicación con la familia y la comunidad educativa en general...

Inconvenientes o riesgos: costes de formación del profesorado, infraestructuras, mantenimientos, aula...

Por tanto, se encuentra en manos de las instituciones educativas la posibilidad de potenciar las ventajas e intentar evitar al máximo los inconvenientes para poder conseguir una educación más acorde con las necesidades educativas actuales.

Las nuevas tecnologías, bien utilizadas, pueden fortalecer la labor educativa pero no serán como una vitamina mágica cuya sola presencia reemplazará el currículo y mejorará los resultados educacionales, sino que requerirá complejos procesos de innovación en cada uno de los aspectos de la escolaridad, incluyendo el currículo, la pedagogía, la evaluación, la administración, la organización y el desarrollo profesional de profesores y directores (TRAHTEMBERG, 2000).

Es por ello imprescindible que, unido a las TICs, exista una formación en su uso y metodología para que sea una herramienta a favor de los educadores y no se convierta en una carga más a añadir a todas las exigencias que sobre este colectivo están apareciendo desde diferentes contextos.

Bibliografía.

63. Amar, V. M. *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, UCA, Cádiz, 2006, pág. 63.
- Bandura, A. *Teoría del Aprendizaje Social*, Espasa Calpe, Madrid, 1982.
- Briones, S.M. “Las tecnologías de la información y a la comunicación: su impacto en educación”, *Revista de Medios y Educación, Pixel –Bot*, nº17, 2001, págs. 67-78.
- Brunner, J. J. “Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la transformación”, Documento nº6, *OPREAL* (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), 2002, pág. 17.
- Cabero, J. *Las TICS en la Universidad*, MAD, Sevilla, 2002.
- Coll, C.; Onrubia, J.; Mauri, T. “Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza”, *Revista de Educación*, nº 346, 2008, págs. 33-70.
- De la Fuente, R. “¿Puede ser la TV un recurso educativo?”, *Revista de Psicología INFAD*, nº1, vol. 3, 2007, págs. 535-543.
- Díaz-Aguado, M. J. “Por una cultura de la convivencia democrática”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2002, nº 44, págs. 55-79.
- Prendes, M^a. P. “Afrontando el reto de la cibereducación”, *Comunicación y Pedagogía*, nº151, 1998, págs. 17-27.
- Savater, F. *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.
- Trahtemberg, L. “El impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza y en la organización escolar”, *Seminario sobre Prospectiva de la Educación*, UNESCO, Santiago de Chile, 2000.
- Zabalza, M. A. “Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 44, 2002, págs. 139-174.

La Web 2.0: una aplicación didáctica para las ciencias sociales

The Web 2.0: a didactic application for the social sciences

José Antonio Palomo Molano

IES El Brocense (Cáceres)

Resumen: El blog es una de las herramientas de la denominada Web 2.0, una nueva perspectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos innovadores recursos, que implican también nuevas dinámicas de trabajo, han de ser incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los blogs de Geografía e Historia que se presentan aquí están destinados a los alumnos de entre 12 y 18 años de edad (Enseñanza Secundaria). Albergan principalmente recursos multimedia (presentaciones de diapositivas y vídeos), así como otros que tratan de complementar los contenidos convencionales. Alumnos y profesor interactúan a través de esta herramienta que permite, además, abrir la escuela y ponerla a disposición del alumno cuando lo necesite y allí donde se encuentre.

Las direcciones de ambos blogs son: <http://aprendegeografia.blogspot.com> y <http://hojasdehistoria.blogspot.com>

Palabras Clave: Enseñanza secundaria. TIC. Web 2.0. Blog. Geografía. Historia.

Summary: The blog is one of the tools of the so-called Web 2.0, a new perspective on Information and Communication Technologies (ICT). These innovative resources, which also imply new ways of working, should be incorporated in the teaching-learning process. The Geography and History blogs presented here are aimed at students of 12 to 18 years old (secondary education). They contain mainly multimedia material (presentations and videos), as well as other supplements to conventional content. Students and teacher interact by means of this tool, while at the same time it makes the school open and accessible to the students whenever they need it, and wherever they are.

The addresses of the blogs are: <http://aprendegeografia.blogspot.com> and <http://hojasdehistoria.blogspot.com>.

Key words: Secondary education. ICT. Web 2.0. Blog. Geography. History.

1.- La Web 2.0 y el Blog.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, internet y telecomunicaciones. Entre los servicios que nos ofrecen podemos destacar para nuestros objetivos: correo electrónico, búsqueda de información, contenidos multimedia, comunidades virtuales, etc. Uno de los rasgos propios de las TIC y de los servicios que nos proporcionan es, sin duda, la continua y exponencial innovación, la vertiginosa mutación. Uno de esos cambios recientes (que probablemente perdure, pues pertenece a lo estructural y no a lo accidental) ha sido la aparición de fórmulas de cooperación entre usuarios de la red, que supera el esquema proveedor-cliente, democratizando aún más el flujo y el intercambio de la información.

La aparición de comunidades virtuales o modelos cooperativos de unos años a esta parte ha sido posible gracias a la configuración de un conjunto de productos y formas de trabajo colaborativas en la red, que se han agrupado bajo el concepto de Web 2.0, un término utilizado por vez primera en el año 2004 para referirse a una segunda generación en la historia del desarrollo de tecnología Web, basada en comunidades de usuarios. Se trata de servicios donde un proveedor, muchas veces gratuitamente, proporciona el soporte técnico, la plataforma sobre la que los usuarios autoconfiguran el servicio, entre las que cabe citar los blogs y los *wikis*, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil y eficaz de información entre los usuarios de una comunidad o red social (WILLEM y GRANÉ, 2009).

Un blog, o en español también una bitácora, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, y donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente (BLOOD, 2005). Las herramientas que proporcionan alojamiento gratuito asignan al usuario una dirección web; así, por ejemplo, en nuestro caso Blogger asigna la terminación *blogspot.com*. A través de dicha dirección el usuario puede añadir y editar los contenidos de su blog.

2.- Motivos para utilizar las TIC en la educación.

Los medios informáticos fueron incorporados al sistema educativo en los centros de enseñanza de Extremadura en el curso 2002/2003. Actualmente el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DECRETO 83/2008) establece entre sus principios generales, el siguiente:

Las tecnologías de la información y la comunicación constituyen un eje transversal del currículo que debe afectar a todas las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, en

concordancia con la estructura, ordenación y principios pedagógicos del modelo educativo extremeño.

Además, entre los objetivos del currículo, el DECRETO 83/2008 establece en su artículo 3:

f) Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para el desarrollo personal, adquirir conocimientos, resolver problemas y facilitar las relaciones interpersonales, valorando críticamente su utilización.

Por otra parte, entre las competencias básicas que el currículo desarrolla se encuentra el Tratamiento de la información y competencia digital, definida como una competencia que

...consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Finalmente, para las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el currículo establece que:

El tratamiento de la información y la competencia digital también está presente en el currículo de Ciencias Sociales, puesto que se trabajará la habilidad para buscar, obtener y comunicar información, transformándola en conocimiento. Se favorece así las destrezas de razonamiento para seleccionar la información, de modo crítico y responsable, valorando con actitud positiva las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por todo lo expuesto, resulta evidente que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación deben ser incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a lo establecido en el DECRETO 83/2008. Pero, evidentemente, esta es una respuesta normativa a la realidad de nuestra sociedad, integrada en un mundo globalizado e interrelacionado, cada vez más, gracias a las TIC. El sistema educativo no puede quedarse al margen de esta realidad.

Específicamente, la Web 2.0 genera nuevos roles para profesores y alumnos, sobre todo en relación con el trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo, contribuyendo al desarrollo de nuevas formas de expresión personal y de investigación (MARQUÉS, 2007). Es además una plataforma de intercambio de recursos, de creación cooperativa y de aprendizaje en el uso de herramientas básicas para un correcto desenvolvimiento en la sociedad actual, sea en el ámbito personal, cultural o laboral.

Este componente social de la Web 2.0, aplicado al ámbito educativo, constituye un potente medio para construir el conocimiento de forma colaborativa (al que luego todos podrán acceder) mediante aportaciones individuales que enriquezcan el aprendizaje y la práctica docente. Con sus aplicaciones de edición, profesores y estudiantes pueden elaborar materiales de manera individual o grupal, compartirlos y someterlos a los comentarios de los lectores.

Las limitaciones de los recursos tradicionales del aula (murales, pizarra, libro de texto, etc.) son más que patentes en un mundo dominado ya por lo audiovisual e interactivo. ¿Por qué no establecer una nueva forma de conexión, de interacción entre profesor y alumnos a través de estas innovadoras vías de comunicación? La clase, tan corta casi siempre, queda así permanentemente abierta, ofreciendo a los alumnos múltiples contenidos (textos, imágenes, vídeos, enlaces...) elaborados o seleccionados por el profesor.

3.- Algunos requisitos e inconvenientes.

Para el adecuado uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje conviene tener en cuenta algunas premisas básicas relativas a las infraestructuras necesarias:

- El centro docente debe contar con una intranet educativa realmente operativa (y permitir el acceso rápido a los sitios y recursos de interés educativo).
- Los ordenadores de las aulas deben estar en perfectas condiciones de uso (el problema del mantenimiento puede mejorarse o tal vez agravarse con los ordenadores portátiles).
- Los estudiantes necesitan disponer de ordenador y conexión a internet también en casa (por lo que sería deseable la extensificación de las ayudas de la Administración a todas las familias).
- El profesorado debe contar con los recursos necesarios para elaborar y desarrollar las actividades, así como disponer de medios para obtener la formación necesaria (se requiere una mayor implicación en ambos sentidos: profesorado y Administración).
- Los municipios deben disponer de áreas donde alumnos y profesores puedan acceder a internet (bibliotecas, centros cívicos, zonas *wifi*, etc.).

Es opinión muy extendida entre el profesorado que sería más efectivo contar con una o más “aulas informatizadas” en cada centro, cuyo mantenimiento sería menos costoso en todos los sentidos, disponiendo no obstante en todas las aulas de una pizarra digital. Las exigencias materiales que los ordenadores de mesa conllevan supone una drástica reducción en las posibilidades de uso espacial del aula, impidiendo la adecuada movilidad y, sobre todo, el agrupamiento flexible de los alumnos para la

realización de tareas colaborativas. Afortunadamente, y como venimos indicando, una de las prestaciones más interesantes de las TIC es precisamente su capacidad para facilitar ese tipo de tareas en red.

Pero, sin duda, el inconveniente más destacable del uso de las TIC en los centros de enseñanza es el hecho, demasiado generalizado, del incorrecto funcionamiento técnico. Evidentemente no se trata de un problema intrínseco de las TIC, sino de una mera dificultad material para su adecuado uso. El profesorado que decide utilizar estos recursos ha debido previamente programar las actividades, elaborar materiales, buscar y seleccionar contenidos... Pero los problemas de mantenimiento del material y/o las dificultades de conexión a la red no solamente desbaratan todo ese trabajo, sino que merman también el escaso tiempo del que las Ciencias Sociales disponen en el currículo.

4.- Los Blogs de Geografía e Historia.

Principalmente por los inconvenientes que acabamos de señalar, los blogs que aquí presentamos están pensados como una herramienta de trabajo complementaria a la propia clase de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), que amplían los contenidos tratados en el aula (PALOMO, 2009a y 2009b).

Las direcciones de ambos blogs son:

- Blog de Geografía: <http://aprendegeografia.blogspot.com>
- Blog de Historia: <http://hojasdehistoria.blogspot.com>

Ambos están destinados a los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

4.1.- Objetivos.

Los objetivos generales que nos proponemos alcanzar con este proyecto son:

- Incorporar las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, sumándolas al mismo como un recurso más en la labor docente.
- Ofrecer al alumnado una herramienta actual, dinámica y motivadora para el conocimiento y estudio de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar nuevos métodos de trabajo, individual o cooperativo, sustentados en el uso de las TIC.
- Facilitar a los alumnos criterios de búsqueda, análisis, selección y tratamiento de la información.

4.2.- Contenidos.

Como se ha indicado más arriba, los blogs, así como otras aplicaciones de la Web 2.0, se caracterizan por su vocación como sitios de intercambio y participación directa de los usuarios, por lo cual presentan información cambiante y de muy diversas procedencias (ORIHUELA, 2006). En este caso, aunque generalmente los textos y algunas ilustraciones son de autoría propia, se utilizan también abundantes recursos multimedia enlazados de otros sitios Web 2.0. Así, por ejemplo, se incorporan contenidos didácticos que sirvan de apoyo al aprendizaje, como videos (YouTube, Google Video), presentaciones (Slideshare, Scribd), publicaciones en pdf (Issuu) e imágenes (Picasa, Flickr).

Las entradas (*posts*) quedan archivadas –y pueden ser seleccionadas– por temas y cronológicamente. Cada una de ellas puede ser agregada a uno o varios temas, y éstos son generados a medida que se incorporan entradas de nuevo contenido.

4.2.1.- Temática.

De este modo, el blog de Geografía contiene entradas relativas, sin ánimo de ser exhaustivos, a la siguiente temática:

- Geografía política: mapas interactivos.
- Geografía física: sistema solar, planeta Tierra, clima, tiempo atmosférico, geología, medio natural, mapas.
- Geografía humana: sectores económicos, demografía y poblamiento.
- Competencias: trabajos de alumnos, entradas para practicar habilidades, técnicas y procedimientos.
- Multimedia: contenidos audiovisuales.
- Actividades: entradas que proponen ejercicios y tareas para los alumnos.

En el caso del blog de Historia las entradas se organizan por su cronología, temática, ámbito geográfico, etc. De este modo encontramos, por ejemplo, entradas relativas a:

- Prehistoria (Paleolítico, Neolítico, Calcolítico, Edad del Bronce, Edad del Hierro).
- Edad Antigua (Primeras civilizaciones, Grecia, Roma).
- Edad Media.
- Edad Moderna.
- Edad Contemporánea (Siglo XX, Siglo XXI, Historia Actual).
- Historia Social.
- Historia del Arte.
- Historia Económica.
- Historia de España.

- Historia de América.

4.2.2.- Tipología de entradas.

En función de sus características formales y de los objetivos específicos de las entradas podemos establecer la siguiente tipología:

- Entradas informativas: Generalmente breves, cuya finalidad principal es ofrecer datos puntuales (principalmente en soporte audiovisual) que complementen los contenidos vistos en clase. Suelen contener también enlaces a otros sitios de interés.
- Entradas procedimentales: Proporcionan a los alumnos recursos de carácter práctico, directamente o a través de enlaces, como plantillas para elaborar climogramas o pirámides de población, esquemas y supuestos prácticos de comentarios de mapas, gráficos, etc.
- Entradas expositivas: Recogen trabajos elaborados por los propios alumnos, normalmente en forma de presentación de diapositivas.
- Entradas con actividades: Se trata de tareas planteadas con un enfoque competencial e interdisciplinar, potenciando el uso de recursos multimedia, normalmente enlazados en la propia entrada. A dichas actividades los alumnos responden a través de comentarios, formularios o *webquest*.
- Entradas con materiales: Proporcionan a los alumnos materiales elaborados por el profesor, como esquemas, apuntes, cuadernos de actividades, etc.
- Otras entradas: Contenidos de carácter transversal (concienciación ambiental, igualdad de género, etc.), juegos, *webcam*, convocatorias, etc.

5.- La dinámica de trabajo.

Los blogs de Geografía e Historia son herramientas que permanecen en el tiempo y van siendo ampliados casi a diario, dependiendo de la disposición de tiempo de dedicación personal del profesor y de la demanda de los alumnos. Los contenidos, por lo tanto, se van acumulando y serán útiles de un curso para otro. Sin embargo, y a menos que el profesor mantenga el mismo alumnado en sucesivos cursos —lo que lamentablemente no suele suceder—, la práctica con los blogs requiere de un protocolo que debe seguirse cada curso.

5.1.- Procedimiento informativo.

Dado que este proyecto se desarrolla de forma permanente cada curso y con cada grupo, los alumnos que conocen el proyecto con anterioridad pueden contribuir a mejorarlo y colaborar con el profesor en tareas de iniciación con los compañeros que desconocían los blogs en cursos anteriores.

Por otra parte, los padres y madres son informados de la existencia del proyecto al inicio del curso, pues el profesor envía a través de la mensajería de Rayuela una comunicación al respecto.

El procedimiento seguido con los alumnos cada curso es el siguiente:

1.- Explicación a los alumnos sobre:

- Cómo acceder a los blogs y archivarlos en “Marcadores”.
- Qué es y cómo se utiliza un blog: estructura y manejo.
- Cómo se puede participar directamente.

2.- Utilización de los blogs tanto en clase como en casa (o desde cualquier punto con conexión a internet).

3.- Ampliación de los blogs por parte del profesor a medida que surgen nuevos contenidos en el desarrollo de las clases o los alumnos demandan información complementaria.

4.- Participación de los alumnos incorporando comentarios a las entradas (principalmente en aquellas que contienen actividades), complementando los formularios y elaborando presentaciones, respondiendo a *webquest*.

5.- Valoración de dicha participación por parte del profesor.

5.2.- Metodología

El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura (DECRETO 83/2008) establece en el Anexo II los principios metodológicos generales que, en relación con las TIC, deben tenerse en cuenta:

Los planteamientos tecnológicos han de tener presente esta nueva realidad; el aula no es un recinto cerrado, las TIC son una ventana que abre el aula al mundo, con ellas podemos acceder a multitud de recursos con gran potencial didáctico, que contribuirán a un mayor logro de los objetivos propuestos así como de la adquisición de las competencias básicas. Por otro lado permiten una atención individualizada adaptada al ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Las propuestas metodológicas de las diferentes materias han de contemplar necesariamente la utilización de las tecnologías educativas en el aula, como un recurso didáctico más, completamente integrado en el currículum, para crear ambientes de aprendizajes enriquecidos por las múltiples alternativas pedagógicas que propician a partir de sus enormes posibilidades didácticas y educativas.

El uso de las TIC ha de enfocarse, por tanto, como un recurso didáctico más —sin concederles otro papel que no sea el de apoyo a la labor docente— que contribuya a lograr la consecución de las Competencias Básicas, entre las que cabe destacar:

- Competencias digitales: saber buscar, analizar y seleccionar información a través de internet; construir conocimientos y exponerlos por medios digitales; expresarse y comunicarse con otros a través de la red.
- Competencias sociales: saber trabajar en equipo con respeto y responsabilidad; compartir tareas e información de modo colaborativo.
- Competencias personales: desarrollar las capacidades de crítica, opinión y resolución de problemas; mejorar el aprendizaje autónomo y la creatividad, etc.

Como paso previo a la concreción práctica del trabajo con las herramientas de la Web 2.0 debemos plantearnos una serie de cuestiones para poder después mantener unas directrices en consonancia con los objetivos que nos hayamos marcado. De este modo, conviene seguir los siguientes pasos:

1. Establecer los destinatarios: uno o más grupos; curso/s.
2. Elegir la herramienta: web, blog...
3. Fijar los contenidos: temático (Geografía, Historia, Arte) o por cursos (1º de ESO, 2º de ESO, etc.).
4. Elegir el servidor (Google, WordPress...).
5. Elegir el diseño (plantilla).
6. Mantener un estilo narrativo homogéneo.
7. Exigir una determinada calidad de los contenidos.
8. Decidir el grado de objetividad/subjetividad de los contenidos (particularmente en Historia).
9. Definir los espacios de trabajo (en el aula, en la biblioteca, en casa).
10. Establecer las formas de participación de los alumnos.
11. Determinar el sistema de evaluación de la participación de los alumnos.

5.3.- Dinámicas colaborativas.

Como se ha señalado, uno de los principales valores de las TIC es su fácil adaptación al trabajo colaborativo. En los blogs pueden exponerse trabajos de alumnos: textos en formato pdf con aspecto de libro, presentaciones de diapositivas, vídeos, etc.

La metodología seguida para la elaboración de un trabajo colaborativo, por ejemplo una presentación de diapositivas, es la siguiente:

En primer lugar la organización de la tarea se realiza de modo convencional, siguiendo un esquema de trabajo cooperativo:

1. Establecimiento de grupos de trabajo, procurando que en cada uno de ellos al menos uno de sus integrantes tenga conocimientos en presentaciones elaboradas con Impress o PowerPoint. A los alumnos que no tengan conexión a internet en su domicilio los incorporaremos al grupo que mejor les convenga por razón de proximidad espacial a los compañeros que sí disponen de ella.
2. Reparto de tareas, eligiendo los miembros de cada grupo a su coordinador, y funciones (individuales, por parejas...).
3. Establecimiento del calendario y protocolo de trabajo, a través de fichas de seguimiento. Toda la documentación generada se reunirá en un cuaderno de grupo, para que el profesor y los propios alumnos puedan realizar el adecuado seguimiento y la evaluación y autoevaluación del cumplimiento de lo acordado.
4. Intercambio de información entre los coordinadores de grupo, entre los encargados del diseño de la presentación, etc.

Una vez definido el trabajo a realizar y establecidos y organizados los grupos, abrimos una cuenta en Google Docs para el grupo-clase. A partir de este momento todos los alumnos contarán con el nombre de usuario y la contraseña para acceder.

De este modo los alumnos pueden ya trabajar en sus presentaciones desde cualquier equipo en red, sea desde el aula, su domicilio, la biblioteca, etc. El coordinador ha de crear la carpeta de su grupo, donde cada miembro irá guardando sus archivos (textos, gráficos, mapas, fotografías...) que podrá editar en cualquier momento. Finalmente el encargado de la presentación creará una plantilla donde cada miembro insertará su parte del trabajo, cuidando la homogeneidad de los aspectos formales y estilistas. Una reunión de los miembros del grupo ultimará los detalles y preparará la exposición oral.

El trabajo final será subido al blog y los alumnos lo expondrán en clase. Así los autores pueden acceder al resultado final de sus trabajos desde el blog, compartiéndolo con otros compañeros, mostrándolo en casa a familia y amigos... Todo ello contribuirá a una mayor motivación y a la valoración del trabajo personal y colaborativo.

5.4.- Evaluación y valoración.

Para la evaluación sobre el uso de los blogs debemos tener en cuenta si la participación del alumno se produce en el aula o fuera de ella. En el primer caso la observación directa del profesor sobre el desarrollo de la actividad en clase será el principal mecanismo de evaluación. En el segundo, evaluaremos las aportaciones y respuestas de los alumnos a través de comentarios, formularios o *webquest*, así como las respuestas que den en clase sobre sus contenidos. No obstante, diferenciaremos entre las actividades de carácter obligatorio y las voluntarias, pues en el primer caso deben realizarse en el aula (algunos alumnos no disponen de ordenador o conexión a internet en sus domicilios).

Ambos blogs disponen de contador de visitas, lo que permite el seguimiento estadístico de las mismas y nos proporcionan información sobre distintos aspectos: visitas totales, anuales, mensuales, diarias, procedencia, etc. Sobre este último dato se observa en ambos blogs que son muy frecuentes las visitas desde países iberoamericanos (México, Perú, Colombia, Venezuela, Uruguay, Argentina, etc.), lo que pone de manifiesto la importancia de la lengua compartida y la creciente importancia que las TIC están alcanzando también en dichos países.

6.- La interacción: un factor determinante.

Como se acaba de explicar más arriba, un blog puede ser un lugar de encuentro y participación, de colaboración y creación colectiva. Este es, casi con seguridad, uno de los más destacados valores de las herramientas Web 2.0, aunque, evidentemente, sea labor del profesor su dirección, gestión y administración. No obstante, podemos también enseñar a los alumnos a crear su propio blog individual o grupal, convirtiéndolo en un cuaderno virtual de trabajo. De momento, los blogs de Historia y Geografía son editados de manera íntegra por el profesor, pero con un cierto grado de participación de los alumnos, quienes, gracias a la interacción, contribuyen a su desarrollo, bien demandando contenidos, bien aportando su propio trabajo a través de diversos mecanismos de participación.

6.1.- Demandas de los alumnos.

Frecuentemente se aprecia un alto grado de aceptación y utilización de los blogs por parte de la mayoría de los alumnos, si bien son unos pocos los que aportan ideas y sugerencias al profesor. Éstas suelen originarse durante las clases, cuando algún contenido no es bien comprendido, alguna idea les resulta particularmente interesante, sienten curiosidad y muestran interés por conocer aún más sobre algún aspecto, etc. Esta participación asegura, de algún modo, que los blogs respondan no sólo a lo que el profesor había diseñado con anterioridad, sino también a los intereses de los alumnos. No se trata de una cuestión menor, pues en muchas ocasiones nos encontramos sin

tiempo suficiente para profundizar en determinados aspectos o los alumnos muestran interés en cuestiones que no forman parte de la programación del curso. Sin restar tiempo a nadie, salvo el que el propio profesor esté dispuesto a reducir de su ocio, los alumnos interesados podrán completar lo visto en clase.

6.2.- Comentarios, formularios, exposición de trabajos y *webquest*.

La participación más directa la realizan los alumnos a través de las respuestas que emiten como comentarios a las entradas, pudiendo tratarse de meras observaciones u opiniones sobre los contenidos de las mismas o bien de respuestas a actividades propuestas por el profesor. Un inconveniente de este método es que los comentarios quedan registrados y accesibles a todos los usuarios, con lo cual algunos alumnos pueden limitarse a copiar las respuestas a las actividades que algún compañero haya realizado previamente. Esta situación puede evitarse, si fuera necesario, gracias a la elaboración de formularios a través de, por ejemplo, Google Docs. Una vez diseñados con esta herramienta serán subidos al blog, desde donde los alumnos contestarán a la actividad propuesta, enviándose la respuesta de nuevo a Docs, donde el profesor la revisará y calificará.

Del mismo modo, en el blog pueden insertarse *webquest* o crear nuevos blogs enlazados al blog matriz que contengan propuestas *webquest*. Estas actividades se diseñarán principalmente como trabajos de grupo, contribuyendo así a la incorporación de todos los alumnos en el uso de las TIC. Ya se ha explicado, finalmente, la metodología empleada para los trabajos de tipo presentación de diapositivas. Estas últimas exigen de los alumnos, además, la exposición oral del tema por parte del grupo de trabajo en la clase. Este tipo de tareas, pues, contribuyen al desarrollo de múltiples competencias básicas en el ámbito académico y personal del alumno.

7.- Sin conclusión.

Las TIC conforman un conjunto de herramientas innovadoras pero muy extendidas en la sociedad y en todos los ámbitos de actividad personal y profesional. El sistema educativo español ha decidido incorporar estos nuevos recursos en los diferentes currículos, y la Comunidad Autónoma de Extremadura ha asumido unos ambiciosos objetivos en esta materia (VVAA, 2001). Sin embargo, la Administración debe desempeñar un papel más activo y decidido, tanto en lo que respecta a los aspectos de dotación, mantenimiento y mejora de infraestructuras, personal y material necesarios en cada centro, como en la formación del profesorado, antes y durante su carrera profesional. La enorme diversidad de recursos metodológicos que las TIC ofrecen precisa de criterios de homogeneización, facilitando tanto al profesorado como al alumnado materiales digitalizados elaborados por editoriales u otras entidades, adaptando así los contenidos a los procedimientos, determinados en la actualidad por el acceso y el tratamiento de la información digital.

El profesorado debe adquirir, mejorar o incrementar sus competencias digitales, de modo que pueda manejar información digital y elaborar sus propios recursos educativos. Las competencias didácticas del profesorado han de encaminarse a la aplicación de modelos de uso de la Web 2.0 en el contexto educativo. En todo caso, se requiere una actitud favorable hacia la integración de las TIC en la actividad docente diaria, siendo conscientes del tiempo de dedicación que ello requiere, normalmente fuera del horario laboral, aspecto que también ha de tenerse en cuenta por la Administración, adoptando medidas que incentiven el compromiso y la formación del profesorado en relación con las TIC.

Debemos superar cuanto antes la visión que muchos alumnos tienen de las TIC en el aula, pues consideran el uso de los ordenadores como un premio a su comportamiento (o un castigo el no utilizarlos). Del mismo modo, está poco asentada la idea del ordenador como herramienta de trabajo, entendiéndose más como un elemento de ocio y entretenimiento. Debemos ser capaces de aprovechar esta aceptación por parte de los alumnos, consiguiendo que lo perciban como un motivador instrumento de búsqueda, tratamiento y construcción de información y conocimiento.

Estas son las pretensiones a las que los blogs de Geografía e Historia intentan contribuir, en su triple vertiente institucional, profesional y formativa. Pero está todo por hacer.

Bibliografía.

- Blood, R. *Consejos prácticos para crear y mantener su blog*, Ediciones 2000, Madrid, 2005.
- Marquès Graells, P. *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://www.peremarques.net/web20.htm>. 2007
- Orihuela, J. L. *La revolución de los blogs*, La Esfera de los Libros, Madrid, 2006.
- Palomo Molano, J. A. “El blog de Geografía: un recurso TIC para las Ciencias Sociales”, *Cáparra*, Centros de Profesores y Recursos de Cáceres, Cáceres, 2009a, págs. 90-96.
- Palomo Molano, J. A. “El blog de Geografía, un recurso para las Ciencias Sociales”, *En Marcha con las TIC*, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, 2009b, págs. 108-109
- VVAA. *Las Ciencias Sociales en internet*, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Mérida, 2001.
- Willem, C.; Grané i Oró, M. *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*, Ed. Laertes, 2009.

¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos?

How can we teach Science through stories?

Manuel Fernández Antelo

Maestro del Colegio Público “Nuestra Señora de Guadalupe”

Resumen: En este trabajo presento los resultados de una experiencia didáctica llevada a cabo en 4º curso de Educación Primaria del Colegio Público Jacobo Rodríguez Pereira. El objetivo del mismo fue trabajar el currículo de Conocimiento de Medio mediante cuentos. Los cuentos describen multitud de escenarios naturales y sociales, tanto próximos como lejanos al contexto del alumno, desde una perspectiva más infantil hasta otras menos infantiles, explican y detallan diferentes medios de transportes, máquinas, etc., recrean costumbres populares de regiones y países muy diferentes y podríamos seguir enumerando todos los bloques de contenido. Entre los resultados más destacados, mencionar un aumento notable de la motivación del alumno hacia el aprendizaje de Conocimiento del Medio y hacia la lectura, uno de los pilares básicos de esta etapa.

Palabras clave: Didáctica. Conocimiento del Medio. Contenidos. Cuentos. Interdisciplinaridad. Motivación.

Summary: As conclusion in this Project I show you all the didactic experience implemented in the 4th year of Primary in the State School “Jacobo Rodríguez Pereira”. The main objective of it is to teach Science using tales into the classroom. Tales use a great variety of medioambiental and social scenes, which are closed to the students, some of them are related to children and they explain different transports, machines, etc. On the other side they show different habits from different areas and countries, so we could go on mentioning all the contents of this year. As the principal result of this project can be mentioned the increased of motivation of students about the subject as well as the reading skill, one of the most important part in the process of teaching-learning in Primary Education.

Key words: Didactic. Science. Contents. Stories. Interdisciplinary. Motivation.

Introducción.

Asumir un enfoque interdisciplinar, propio de la etapa de Educación Primaria, implica trabajar conjuntamente contenidos de distintas áreas disciplinares. Integrar este principio a nuestra práctica educativa significa que cuando trabajemos Conocimiento del Medio no nos limitemos a enseñar la flora, fauna, medio de transporte, costumbres populares, medio físico, etc., sino tomar como núcleo estos bloques temáticos y ayudarnos de otros contenidos y conocimientos de Lengua, Matemáticas o Idiomas, por poner algunos ejemplos, para reforzar, ampliar o facilitar la comprensión de dichos bloques.

En esta experiencia didáctica he trabajado el currículo de Conocimiento del medio mediante cuentos.

El cuento es un relato breve de hechos imaginarios, con un argumento sencillo, cuya finalidad puede ser moral o recreativa y que estimula la imaginación del receptor.

He decidido utilizar el cuento ya que es un instrumento esencial para el desarrollo de las emociones, en esta edades, los niños viven en un mundo de fantasía en el que todo tiene vida propia, se identifican con los personajes fantásticos, describen mundos en los que todo tiene vida propia, se identifican con los personajes fantásticos, describen mundos imaginables y proyectan su realidad con fantasía para liberar al subconsciente de frustraciones, ansiedades y miedos, favoreciendo el desarrollo de la creatividad. Otras de las ventajas educativas, sin duda ninguna, es la capacidad que tiene un cuento de transmitir valores. Quizás no hayamos reparado conscientemente en ello, pero si lo analizamos, la mayoría de los valores más firmemente arraigados en nuestra propia personalidad llegaron a nosotros de la mano de algún cuento: *Los tres cerditos*, por ejemplo, nos inculcaron la importancia de trabajar bien; la tortuga y la liebre nos mostraban que la constancia y la modestia tenían su fruto. Muy relacionado con lo anterior, está la utilidad de los cuentos para enseñar cosas nuevas, precisamente por la facilidad con que se recuerda la historia principal, y por su importancia como nexo de unión, el cuento permite acceder de manera fácil a los demás detalles.

El uso del cuento en la tarea áulica permite evaluar competencias lectoras, tanto lingüísticas como de imágenes; el reconocimiento de subgéneros narrativos, distinguir el narrador del personaje; la reconstrucción en la lectura de un sentido no explícito; la imaginación de un registro léxico y de las diversas entonaciones de la oralidad. El texto como realización de lenguajes sociales, establece un proceso comunicativo, abre un circuito de comunicación entre el sujeto que participa de la elaboración y el sujeto que lo recibe. El cuento amplía el horizonte de intereses del lector y/u oyente y permite desarrollar la sensibilidad y la capacidad de apreciación; favorece la comunicación de las propias vivencias y la socialización, desarrolla la percepción y la profundización de juicios afianzados en la lectura crítica, fomenta

hábitos de lectura. En su especificidad contribuye a construir un saber propio e interactuar con otros saberes y con el mundo.

En el trabajo que presentamos se expone una experiencia llevada a cabo en el colegio “Jacobo Rodríguez Pereira” de Berlanga (Badajoz) relacionada con la enseñanza de Conocimiento del Medio a través de los cuentos.

1. Objetivos.

La realización de este proyecto persigue presentar los contenidos de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural en el nivel de 4º curso de Educación Primaria de una forma motivadora y atractiva para los niños/as. Pretendemos obtener:

- Unos métodos motivadores para el alumnado y profesorado.
- Un mejor proceso de enseñanza.
- La asimilación de los contenidos por parte de los alumnos/as.
- Su entretenimiento.
- Formación en valores para una mejor convivencia y trabajo en el aula.

Para ello utilizaremos como estrategia motivadora: “el cuento”. Los sentimientos y pensamientos más internos les ayudan a involucrarse en un “entorno cercano” que habitualmente les rodea y en el que viven y a otro “imaginario” que los sumerge en un mundo fantástico con el que sueñan y descubren cosas nuevas. En realidad, cuanto más pequeño es más importancia adquiere el cuento en su desarrollo.

Los cuentos siempre están presentes en el aula (libros, cómics, póster, tarjetas de secuencias...), así inconscientemente nos encontramos rodeados de los elementos a trabajar en este proyecto y aprovechamos cada momento para recordar los contenidos que queremos afianzar.

Con demasiada frecuencia nos encontramos con alumnos/as que desde los primeros cursos de Educación Primaria han asumido que la asignatura de Conocimiento del Medio es en gran medida teórica y para superarla hay que memorizarla, esto hace que muchos alumnos la consideren una asignatura aburrida por lo que su motivación y atención disminuye.

Hay que enseñarles una alternativa que destruya esta imagen errónea y la haga atractiva, por este motivo hemos planteado recopilar cuentos conocidos que hemos leído u oído e inventar otros de acuerdo con nuestras necesidades y adecuarlos a nuestros alumnos.

Ninguna actividad que se realice en el aula debe ser ajena a los padres, ellos deben colaborar tanto con el centro como con el profesorado, por ello nos hemos planteado los siguientes objetivos referentes a los padres:

- Favorecer una mejor comprensión y escucha de sus hijos/as.
- Potenciar y mejorar la relación y comunicación con la escuela.
- Motivar a las familias a utilizar en casa con sus hijos/as los cuentos para enseñar y reforzar conceptos, procedimientos y actitudes.
- Favorecer la participación activa en el proyecto a través del diálogo con el maestro/a.

2. Método.

En primer paso será realizar una recopilación de cuentos que se ajusten o estén relacionados con los contenidos que se vayan a impartir. Este trabajo lo realizará en un primer momento el maestro, hasta que el alumno asimile la dinámica y sea el mismo quien haga este trabajo junto a sus padres, en la medida de lo posible. Entre todos se elegirá el cuento o cuentos más representativos para cada unidad didáctica concreta.

Una vez encontrado y seleccionado el cuento que mejor se adapte a los objetivos y contenidos de la Unidad Didáctica procedemos a su lectura, en un primer momento será el tutor quien lea el cuento ante sus alumnos, luego se les pide a algunos de ellos que lo vuelvan a leer, narrando y explicando los acontecimientos, el contexto, cada personaje, valores que afloran, etc. El alumnado podrá comentar los sucesos y contenidos del texto, formando así un debate en clase.

Realizado este proceso, pasaremos a la fase de investigación. En esta fase el tutor seleccionará elementos que aparezcan en el cuento relacionados con contenidos que se quieran desarrollar o trabajar en la unidad, para que los alumnos investiguen, mediante la utilización de la biblioteca, libro de texto y ordenador, en qué medida se da o está presente ese suceso o fenómeno en su contexto más cercano y lejano, en qué consiste, cuáles son sus características, etc. Además deberán buscar o crear cuentos relacionados con esa temática o concepto.

Los resultados obtenidos serán expuestos ante el grupo clase el día indicado por el tutor para su posterior análisis y debate grupal.

La evaluación se realizará mediante la invención de un cuento, donde el alumno deberá introducir en la trama los conceptos trabajados en la unidad.

Cuando se haya presentado un tema o cuento y los contenidos hayan quedado claros y hayan sido debatidos, ese cuento pasará a la biblioteca de aula para que siempre

esté presente y cercano al uso y manejo por parte de los alumnos/as. Así hasta que se realice la lectura y presentación de todos los cuentos.

Toda esta actividad didáctica, podrá realizarse de forma individual o en pequeños grupos, según crea más conveniente el tutor.

Se pretende una metodología activa y participativa donde tendrán posibilidad de colaborar otros profesores o padres/madres.

Consideramos necesaria la implicación de los padres y madres en el proyecto, ya que es en el ámbito familiar donde el alumno pasa más parte de su tiempo y donde debería llevarse a cabo la generalización de lo aprendido si ha sido convenientemente integrado, por eso les explicaremos a las familias la importancia de la lectura de cuentos y explicación a sus hijos/as de conceptos que dominen y aparezcan en dichos cuentos.

Para ello es importante conocer la historia de colaboración entre familia y escuela. Si con anterioridad la familia ha participado en actividades organizadas por el centro es de esperar que muestren predisposición a colaborar en nuevas iniciativas. Por el contrario, si el historial refleja una suma de negativas a participar e, incluso, interferencias en la comunicación entre la escuela y la familia, las estrategias para conseguir la participación de los padres tendrán que ser diferentes y los esfuerzos mayores. En nuestro caso, el historial de participación de los padres refleja que la implicación es muy elevada cuando se trata de actividades festivas como fiestas de fin de curso, veladas, etc. cuando las actividades adquieren matices más académicos, la participación baja notablemente. Ello nos plantea un nuevo reto, el de hacerles ver la necesidad a la vez que entusiasmarles en la puesta en práctica de esta actividad didáctica dirigida a favorecer contenidos académicos.

Teniendo en cuenta estas premisas, la primera acción acometer fue reunir a los padres para informarles de la necesidad de llevar a cabo medidas complementarias a las clases ordinarias para adquirir los contenidos del área de Conocimiento del Medio a la vez que mejorar la competencia lectora de los hijos. La asistencia de los padres fue masiva y ello nos permitió difundir nuestro mensaje de manera generalizada. Desde el primer momento detectamos un enorme interés de los padres, interés que fue creciendo en la medida que comprobaban que este proyecto no iba dirigido sólo a sus hijos, sino también a su propia formación, a mejorar su utilización de las TICs y así poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Pero lo más interesante fue comprobar cómo los padres apostaban por un espacio que les permitiese aprender junto a sus hijos, compartir de manera organizada y supervisada la realización conjunta de actividades escolares de índole académica.

Tras la presentación del proyecto se sometió a votación obteniendo la aceptación de una gran mayoría. La reunión finalizó con el compromiso de participación. Es importante fijar plazos temporales de inicio y finalización para que los

padres sepan a qué se comprometen y durante cuánto tiempo. Concretamente, se acordó que este proyecto se llevará a cabo durante el primero, segundo y tercer trimestre.

Por otra parte, el resto del claustro podrá participar en nuestras reuniones y tendremos en cuenta sus opiniones o sugerencias, así como la aportación de materiales para la elaboración de los cuentos necesarios para la realización de esta actividad didáctica.

3. Resultados.

Los resultados obtenidos tras la creación, puesta en marcha y desarrollo de este proyecto durante el curso 2008/2009 se pueden resumir en los siguientes:

En primer lugar es importante destacar que con esta metodología todos los alumnos han conseguido superar, asimilar, aprender y dominar los contenidos del área de Conocimiento del Medio y por lo tanto superar la asignatura, como podéis ver en el siguiente cuadro:

	Año 2007/2008	Año 2008/2009
Aprobados	13	19
Suspensos	6	0

Hemos podido cambiar la imagen que tenían de la asignatura, una imagen negativa, aburrida que provocaba en muchos de ellos animadversión y apatía por Conocimiento del Medio. En cambio ahora todos ellos la ven como una asignatura divertida y entretenida, como un juego.

En segundo lugar al trabajar con cuentos hemos conseguido

- Estimular la imaginación y la creatividad del niño/a y poco a poco se despierta la sensibilidad por la belleza.
- Los cuentos les ayudan a trabajar la educación en valores a través de sus personajes y hechos que en ellos suceden.
- Hacer nacer la sensibilidad hacia la belleza y la expresión de esta, ya que ejercitan la imaginación e introducen un lenguaje más selecto que el utilizado de forma coloquial.

- Los preparan para la vida, ya que en ellos aparecen conflictos y problemas propios de la vida real.
- Facilitan la temporalización en la mente infantil, en los cuentos los hechos suceden de forma ordenada en el tiempo.
- Despiertan la simpatía por los personajes, el niño y niña disfruta al descubrir en los otros un poco de sí mismo.
- El cuento nos ayuda a distender la atmósfera de la clase, establece una corriente de afecto y confianza entre el maestro/a y el grupo clase.
- Satisfacen su ansia de acción, los cuentos les hacen vivir experiencias con la imaginación.

En tercer lugar los alumnos han enriquecido su expresión oral con un vocabulario rico y la expresión escrita, ya que el niño/a siente la necesidad de aprender a escribir más y mejor para crear sus propios relatos e historias.

En cuarto lugar es importante destacar el enorme interés y la gran participación de los padres en el desarrollo del proyecto. En un centro que no se caracteriza por plantear actividades extraescolares de índole académica conseguir una participación continuada de todos los padres puede considerarse todo un éxito. Si a ello añadimos el grado de actividad e interés que han manifestado durante el desarrollo de esta actividad, el éxito se entiende además como una oportunidad de emprender nuevas actividades. La implicación de los padres no sólo consistió en la continuidad de las actividades con los hijos en casa, sino que también en la búsqueda de nuevos recursos para traerlos al aula y, en otros casos, en el establecimiento de un diálogo muy enriquecido, en la formulación conjunta de preguntas a los docentes para conseguir materializar sus ideas y creatividad, etc.

En quinto lugar, podemos concluir que los padres han mejorado su competencia en TICs, pasando de no saber utilizar el ordenador y no haber navegado nunca por internet, a emplear estos medios para la búsqueda y creación de cuentos. Antes del comienzo de este proyecto, pedimos a los padres que nos dijese y demostrase los conocimientos que poseían sobre la utilización de las TICs, la búsqueda de cuentos on-line, la creación de otros nuevos, u otras acciones que implican la lectura y comprensión de información como puede ser la contratación de distintos servicios como viajes, entradas a conciertos, compra de artículos, etc. Tan sólo 5 de la totalidad de los padres afirmaron utilizar internet para consultas variadas, juegos y ofimática, aunque ninguno de ellos empleaba internet para creación de material propio. El resto de padres creen que internet es importante sobre todo para la búsqueda de información y creen que el ordenador es una herramienta fundamental para el aprendizaje, pero admiten su desconocimiento total sobre su uso.

Al proponerles la creación de este tipo de actividad, la primera respuesta que obtuvimos de los padres fue de negación al no poder colaborar debido a su falta de conocimiento. Cuando les informamos de la posibilidad de recibir formación junto a sus hijos y otros padres para adquirir conocimientos pero también para mejorar o ampliar los de sus hijos, el grado de aceptación aumento considerablemente. Uno de los aspectos más valorados fue la posibilidad de aprender junto a sus hijos y de que éstos pudieran enseñarles.

En sexto lugar, mejoraron notablemente los hábitos de lectura de los padres. Antes del inicio de esta metodología, sólo 3 de la totalidad de los padres afirmaron ser lectores de novelas. Ocho de ellos dijeron que sus hábitos lectores se reducían a la lectura de la prensa matinal (en formato papel) y el resto admitió no poseer ningún tipo de hábito lector. Añadieron además que no eran contadores de cuentos, sino que esta función la habían delegado en los abuelos o en el uso de deberés comerciales. Al finalizar el proyecto, los padres reconocían que su interés hacia los cuentos, sobre todo hacia la creación de historias, había aumentado de manera sobresaliente. Este interés se materializó en un aumento de lectura infantil para mejorar la creatividad de los cuentos que elaboraban junto a sus hijos. Finalmente, comentaron que entre sus objetivos se encontraría la compra de libros de lectura para mantener el interés de los hijos hacia la lectura. A este respecto, les comentamos que los espacios de creación y creatividad podían mantenerlos en casa haciendo actividades lectoras conjuntas. Les sugerimos que podrían empezar por la lectura de los mismos libros e ir comentando al término de cada capítulo lo que podría suceder en el siguiente o cómo les gustaría que se desarrollase la historia. Después podrían pasar a un nivel superior creando historias parecidas u otras nuevas.

En séptimo lugar, ha mejorado considerablemente la relación entre padres y profesores a la vez que se ha visto incrementado el reconocimiento de la labor docente. La participación en actividades conjuntas en las que el profesorado se implica e invierte su tiempo no sólo para enseñar a los hijos, también a los padres es un aspecto muy valorado por los padres. Asimismo, valoran muy positivamente la creación de espacios y tiempos donde poder compartir con los hijos actividades escolares guiadas. Los padres reconocen que muchas veces no saben cómo prestar estas ayudas y otras veces se sienten aislados y se desaniman. El hecho de poder compartir con otros padres estas inquietudes, conocer cómo las solucionan y comprobar que todos se encuentran en la misma situación les anima a participar en este tipo de actividades.

En octavo lugar, ha mejorado la relación padres-hijos. Los padres reconocen que en muchas ocasiones intentan prestar ayuda a los hijos en las tareas que traen para casa pero que los hijos rechazan esta ayuda. En este proyecto ambos tienen que trabajar conjuntamente y compartir con otros padres e hijos sus resultados (los cuentos que han creado o que han seleccionado). Lo interesante de este tipo de actuaciones es que padres e hijos pensaban conjuntamente estas estrategias y se comprometían en un proyecto común que exigía la colaboración total de ambos.

En noveno lugar, se registra una mejora de las competencias en TICs en los alumnos. Se puede afirmar que sus búsquedas son más selectivas, que sobre todo, tardan más en abandonar cuando se encuentran con dificultades, es decir, han adquirido más recursos que les guían hacia la consecución de sus objetivos. Se aprecia un aumento del interés por utilizar las TICs para el desarrollo de las tareas escolares.

Por último, se constata un aumento en el gusto del alumnado por la lectura y se ha detectado una mejora en su competencia lectora en relación a las observaciones realizadas en cursos previos a la creación de este proyecto.

Conclusiones.

En los cuentos está presente muchas acciones, lugares, personajes, etc, de la vida cotidiana, por lo que supone una herramienta excelente para enseñar e introducir conceptos de Conocimiento del Medio

La utilización del cuento en esta experiencia ha proporcionado a los niños y niñas una potencialización de su intelecto y de los valores necesarios para desenvolverse correctamente en la sociedad actual, además, ha favorecido su comprensión y expresión, tanto oral como escrita. Los cuentos desarrollan la imaginación y la fantasía ya que les hacen crear sus propios mundos interiores y les hacen escapar de la realidad a la que están sujetos, digamos que les hace libres y felices.

Por otra parte esta actividad, ha contribuido a la mejora de las relaciones padres e hijos y a la mejora de la convivencia escolar, al detectarse en los alumnos una actitud de colaboración y ayuda a sus compañeros que antes no se observaba. Y finalmente, se ha conseguido una mejora de las competencias lectora y en TICs. Estos logros muestran que es posible establecer lazos de comunicación y cooperación entre familia y escuela, no sólo para conseguir propósitos académicos, sino también para mejorar relaciones interpersonales y crear espacios de cooperación con los hijos.

Bibliografía.

Cuadrado, I.; Fernández, I. “Funcionalidad y niveles de integración de las TICs para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista”, *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9, 2009, págs. 22-34.

González Lara, Ana Rocío. “El cuento en Educación”, *Revista Digital: innovación y experiencias educativas*, Granada, 2009.

Marchini, Graciela Valentina. “El docente como generador de mundos imaginarios”, *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 2006.

Ruiz Campos, A. “Literatura Infantil: introducción a su teoría u práctica”, *Revista para Profesionales de la Enseñanza*, Guadalmena, Sevilla, 2000.

Vargas Rodríguez, M^a Francisca. “Introducción de contenidos en el aula a través del cuento: Educación en valores”, *Revista Digital “Práctica Docente”*, Granada, 2006.

Las Competencias Básicas de Aprender a aprender y Tratamiento de la información y competencia digital en el currículo extremeño de Ciencias sociales: aplicaciones prácticas

The Basic Competences of Learning to learn and Treatment of the information and digital competition in the Extremadura curriculum of social Sciences: practical applications

Luisa Clemente Fuentes

Inspectora de Educación
Delegación de Cáceres
Consejería de Educación

Resumen: El desarrollo de las Competencias Básicas a lo largo de la enseñanza obligatoria constituye el reto didáctico más importante de los currículos extremeños derivados de la LOE. El artículo, tras repasar algunos rasgos de esas Competencias Básicas (especialmente la importancia que las “tareas” tienen para su desarrollo), reflexiona sobre el significado del nuevo currículo de Ciencias Sociales de la ESO. En la segunda parte se presentan, de manera detallada, dos modelos de intervenciones didácticas de ese área, dispuestos para ser llevados a cabo por los alumnos de los IES extremeños. Las tareas se centran en el uso del ordenador y en el manejo de fuentes primarias existentes en la red.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales. Competencias Básicas. Utilización de las Nuevas Tecnologías. Trabajo con fuentes primarias.

Abstract: The development of the Basic Competitions along the compulsory education constitutes the most important didactic challenge of the Extremadura curricula derived from the LOE. The article, after revising some features of these Basic Competitions (specially the importance that the "tasks" have for his development), thinks about the meaning of the new curriculum of Social Sciences of E.S.O. In the second part there appear, in a detailed way, two models of didactic interventions of this area, ready to be carried out by the pupils of the Extremadura IES. The tasks centre on the use of the computer and on the managing of primary sources on the network(net).

Key Words: Teaching of Social Sciences. Basic Competitions. Using Neu Technologies. Working with primary sources.

Introducción.

Las tecnologías de la información y la Comunicación constituyen un eje transversal del currículo que debe afectar a todas las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con la estructura, ordenación y principios pedagógicos del modelo educativo extremeño (DECRETO 83/2007).

El estudio de la Historia en la escuela solo es posible si ponemos a los alumnos y alumnas en contacto directo con lo que llamamos fuentes y somos capaces de llenarlas de interés y significado haciendo que el alumno se sienta como un detective que resuelve los casos buscando indicios y pistas, valorándolas y relacionándolas y con ellas es capaz de explicar lo sucedido. PRATS, J. y SANTACANA, J. (2001: 23).

Partimos de dos hechos o situaciones que determinan en estos momentos una parte importante del trabajo escolar. Por un lado, la reciente publicación de nuevos currículos para todo el conjunto de enseñanzas de rango no universitario y la inclusión en ellos de un nuevo elemento curricular, las Competencias Básicas (C. B., en adelante). Y, por otro, la presencia de un material didáctico en todas las aulas de lo IES extremeños, dotado de un extraordinario potencial didáctico para el área de la que nos ocupamos en la presente comunicación, las Ciencias Sociales (CCSS en adelante). Teniendo presente ambas circunstancias vamos a tratar de crear y fundamentar para ésta materia, entornos de aprendizaje que faciliten el desarrollo de esos nuevos componentes del currículo. Con esta propuesta únicamente queremos aportar un pequeño grano de arena a los diferentes modelos de enseñanza que pueden seguirse para desarrollar las C. B. por la que apuestan los nuevos currículos.

Dentro de ese entorno de aprendizaje del que hablamos, destaca una situación: la puesta en práctica del currículo a través de tareas o actividades. La tarea se convierte, a nuestro modo de ver, en el mecanismo más apropiado para que primero, el alumno desarrolle y potencie sus Competencias Básicas. Y, segundo, para que el profesor compruebe el nivel de desarrollo que ese alumno ha logrado de dichas C. B.

1. Base curricular.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), introduce una novedad significativa en el diseño curricular. Siguiendo las experiencias de otros países europeos, apuesta por la introducción en el currículo de las etapas obligatorias (Primaria y Secundaria), de un elemento nuevo, las C. B. Para ambas establece la realización de Evaluaciones de Diagnóstico tendentes a averiguar el grado de desarrollo alcanzado por los alumnos con respecto a dichas C. B.

Los Decretos extremeños de currículo de Primaria (DECRETO 82/2007) y Secundaria Obligatoria (DECRETO 83/2007), siguiendo a su vez los planteamientos marcados por los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, incluyen entre los elementos curriculares a las C. B. Entre las justificaciones de esta inclusión está la necesidad de que los extremeños, como *ciudadanos europeos del siglo XXI*, desarrollen las

Competencias que precisan para su *realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo* (DECRETO 83/2007).

En el Anexo I de ambos Decretos se fijan cuales han de ser esas C. B.: *Competencia en Comunicación Lingüística; Competencia Matemática; Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico; Tratamiento de la Información y Competencia Digital; Competencia Social y Ciudadana; Competencia Cultural y Artística; Competencia para aprender a aprender; Autonomía e iniciativa personal.* En dicho apartado, así como en el articulado se determina que esas C. B. constituyen un referente fundamental *para determinar los aprendizajes que se consideran imprescindibles para el alumnado desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos* (art. 5 del DECRETO 83/2007). O lo que es lo mismo, las C. B. pasan a formar parte del diseño curricular de la enseñanza obligatoria de los extremeños y, en consecuencia, a condicionar considerablemente el desarrollo e implantación de éste en los centros escolares.

Un análisis sobre la presencia de las C. B. en dichas propuestas curriculares, permite apreciar las características más singulares que las mismas presentan en su diseño. Esas características condicionan buena parte de los planteamientos vertidos en la presente propuesta didáctica sobre el área de CCSS.

Según se desprende de los currículos, las C. B. antes reseñadas buscan fijar, delimitar, perfilar mejor en definitiva, cuáles han de ser los aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles para la Enseñanza Obligatoria. Parece también que, tal y como están definidas en el Anexo I mencionado, obligan a dar al trabajo de las áreas un carácter integrador, global, en el que la interconexión de los conocimientos que de hecho existe entre ellas, se haga patente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, además, el trabajo de las áreas desde la perspectiva de las C. B., obliga a poner más énfasis en la vertiente práctica del aprendizaje. Es decir, en que el alumno “aprenda haciendo”, aplicando en situaciones contextuales concretas aquello que “teóricamente” tiene en la mente (BOLIVAR, 2007: 22).

La incorporación de este nuevo elemento curricular obliga a los profesores a tener que replantear las decisiones adoptadas primero en el Proyecto Curricular de la Etapa y, segundo, en las Programaciones Didácticas o de Aula¹.

Como ya se reconoce en los citados Decretos de Currículo, las C. B. reorientan la enseñanza. Por un lado, afectan a la propia priorización de objetivos, contenidos y criterios de evaluación ya que de alguna manera indican cuales han de ser los más básicos e imprescindibles. Por otro lado, inciden en la vertiente metodológica propiamente dicha, en la forma de enseñar inspirando las *distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje* (DECRETO 83/2007. Anexo I).

¹ Para este cometido aconsejamos, dentro de la reseña bibliográfica referida al final, los trabajos coordinados por José Moya Otero (Proyecto Atlántida).

Nosotros pensamos que el gran reto que supone la presencia de las C. B. en los nuevos currículos derivados de la LOE, es el de reorientar la práctica de las aulas. Si realmente queremos lograr que los alumnos sean competentes en comunicación lingüística y matemática, se sepan desenvolver con autonomía e iniciativa personal, aprendan a aprender por sí mismos, etc., realmente tenemos que apostar por introducir en nuestras aulas algunos planteamientos metodológicos a los que no solemos recurrir de manera cotidiana. La propia propuesta metodológica que tenemos entre las manos pretende, para el área de CCSS, hacer algunas contribuciones en este campo. Son aportaciones centradas en la forma de trabajar contenidos de esa área desde el enfoque de las C. B.

Buscando en la propuesta la precisión, la concreción y, especialmente, la claridad a la hora de mostrar ejemplos prácticos, hemos delimitado la relación de tareas que presentamos, a una parcela de dicho área, conscientes de que enfoques muy similares pueden ser utilizados en otras partes de la misma. Esa concreción afecta también a la selección de las C. B. que hemos hecho. Las elegidas han sido las de *Aprender a aprender* y *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*, competencias que en mayor medida son potenciadas y desarrolladas por el tipo de tareas que conforman la presente propuesta didáctica. Esto no quiere decir que las restantes sean excluidas, sino que, simplemente, no se ven afectadas tan directamente.

2. El área de CCSS en el currículo extremeño.

Desde el punto de vista epistemológico el área de CCSS engloba todo un conjunto de aspectos ligados a la comprensión de los fenómenos sociales, geográficos, económicos, etc., situados en el tiempo presente y en el pasado.

Una de sus características singulares es la importancia que en ella tienen las interacciones de los fenómenos: continuamente el medio físico se analiza desde la perspectiva humana y viceversa. Es también muy propio de ella el acercamiento a esos fenómenos desde técnicas propias de la investigación científica. El trabajo con fuentes primarias documentales, con vestigios arqueológicos del pasado, con los propios testimonios geográficos, etc., ocupa por ello una parcela muy importante en el trabajo de esta área.

En ella, quizás más que en ninguna otra, el acercamiento a la realidad social se hace de una manera esencialmente global e integradora. Ello contribuye a que los enfoques presididos por la globalización en Primaria y la interdisciplinariedad en Secundaria, tengan una gran cabida a la hora de su abordaje en las aulas. Y que, además, los nuevos planteamientos metodológicos que requiere el desarrollo de las C. B. se vean facilitados por esa línea de trabajo.

Finalmente destacaríamos la presencia en las CCSS de dos de los principios que inspiran todos los currículos extremeños. Por un lado, la necesidad de potenciar la identidad regional a través de los mismos. Y, por otro, la de recurrir al uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación como mecanismo de aprendizaje y formación de las personas. Pues en dicho área ambos están presentes: a) los contenidos ligados a la presencia de Extremadura en el devenir histórico, al papel desempeñado por esta región en la trayectoria histórica española, así como sus elementos geográficos, físicos y humanos, más representativos; b) la presencia de un bloque de contenidos, común a todos los cursos de la ESO, y caracterizado por presentar procedimientos directamente vinculados a la utilización de las Nuevas Tecnologías.

Finalmente, completamos este pequeño bosquejo acerca de rasgos sobresalientes del área de CCSS en el currículo extremeño, exponiendo las conexiones más significativas que guardan las dos C. B. seleccionadas por nosotros (*Aprender a aprender* y *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*) con otros elementos curriculares de la misma (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

	Aprender a aprender	Tratamiento de la Información y Competencia Digital
Objetivos	Bloques núms. 2, 5, 9.	Bloques núms. 5, 8, 9.
Bloques de Contenidos	Núm. 1 en los 4 cursos	Núm. 1 en los 4 cursos
Criterios de evaluación	1º (5,9), 2º (1,4,8), 3º (8,10), 4º (2,8)	1º (1,2,3,9), 2º (1,5,7,8), 3º (3,5,7,10), 4º (1,4,8)

Cada una de esas dos C. B., se configura, además, por una serie de procedimientos, técnicas, habilidades, etc., que consideramos importante destacar:

Competencia *Aprender a aprender*

Competencia *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*

Hacerse preguntas, buscar las respuestas....	Buscar información a través de la red; seleccionarla.
Plantearse algún proyecto, diseñar el camino a seguir...	Tratar la información a través de distintos programas informáticos.
Transformar las informaciones que recibe en conocimiento propio.	Gestionar información abundante, presentada en diferentes contextos.
Ser conscientes de las propias capacidades y utilizarlas en la resolución de situaciones.	Manifiestar autonomía en la selección y tratamiento de la información proveniente de la red .
Manejar la información que se utiliza durante el propio proceso de aprendizaje.	Presentar en lenguaje informático ideas, respuestas, mensajes, resultados, información en general.

3. El trabajo de las C. B. desde el área de CCSS: la importancia de las “tareas”.

De manera genérica nos atrevemos a decir que potenciar y desarrollar las C. B. desde éste área no es una labor especialmente difícil. Las características que la misma presenta, antes señaladas, y el tipo de contenidos que en ella se abordan, facilitan el trabajo de las C. B. en su conjunto y, especialmente, el de las dos que hemos seleccionado.

Ahora bien, entendemos que para lograrlo se hace preciso adoptar un enfoque metodológico dotado, al menos, de ciertas singularidades. En la presente propuesta didáctica vamos a tratar de exponer cómo se pueden trasladar a la práctica algunos de esos rasgos metodológicos facilitadores del desarrollo en los alumnos de esas C. B. referidas.

El diseño adecuado de actividades de enseñanza-aprendizaje constituye, pensamos, el arma más eficaz para facilitar al alumno el desarrollo de las C. B. En aquéllas y mediante ellas, el alumno puede transformar en competencias el conocimiento “teórico” y “práctico” que adquiere en la propia aula y fuera de ella. Toda C. B. se expresa siempre en forma de comportamientos. Luego es mediante “comportamientos” o “acciones” concretas, cómo se pueden llegar a desarrollar las mismas. Difícilmente podemos contribuir a que los alumnos desarrollen competencias como las referidas en el currículo, si no planificamos y desarrollamos tareas en las que ese tipo de competencias se tengan que ejercitar. La tarea es la que permite que el alumno utilice, ponga en juego, los contenidos que se recogen en la propuesta curricular. Y en esa intervención del alumno es donde únicamente puede tener lugar el desarrollo de las competencias que fija el currículo.

Pero las tareas, concretamente su análisis y valoración por parte del profesor, constituyen también el arma más útil para llevar a cabo la evaluación de las C. B. (MOYA OTERO, 2008: 73). Si como profesores revisamos continuamente lo que el alumno va haciendo en su cuaderno de trabajo –ordenador, en el caso de la presente propuesta didáctica-, nos será bastante más fácil averiguar las manifestaciones que sobre el uso de las C. B. el alumno va haciendo. Lograremos esa información, además, con mayor detalle, claridad y precisión. Frente al examen final, el análisis continuo de las tareas que el alumno va realizando, nos permite comprobar no solo los resultados finales logrados por él, sino lo que es a veces más importante, los procesos intermedios por los que ha pasado para llegar a aquéllos. Conocer esos procesos por parte del profesor resulta imprescindible si evaluamos en términos de Competencias. Si no analizamos y valoramos lo que el alumno realiza en el transcurso de las tareas y en los resultados finales de las mismas, difícilmente vamos a poder detectar como se ha manifestado de competente el alumno ante la situación, problemas, planteamiento, etc., que se le ha presentado.

Dentro de la enorme variedad de tareas que sugiere el área de CCSS, en nuestro caso vamos a centrarnos en aquéllas que sustituyen el cuaderno de clase tradicional por un ordenador conectado a internet. Por ello diremos que los trabajos que los alumnos realizan en este caso en el ordenador, reflejan los comportamientos que han logrado en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, traslucen el nivel alcanzado en las competencias que han usado. Veamos cuales son las que proponemos.

El modelo de actividades que presentamos en la presente comunicación se apoyan en:

*La utilización de dos Ejes de Contenidos, de carácter esencialmente procedimental, que inciden de manera transversal sobre la mayor parte de esa área en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y que constituyen mecanismos didácticos muy apropiados para el desarrollo de las dos C. B. ya señaladas anteriormente. Nos referimos a los ejes de contenidos procedimentales: a-la indagación y la investigación y b-el tratamiento de la información.

*El uso del ordenador como recurso didáctico. A partir de él, el alumno busca información, la utiliza y la transforma mediante la aplicación de técnicas propias de las CCSS. Del ordenador se sirve también para presentar esa nueva información que ha obtenido.

*El trabajo a través de hipervínculos. El conjunto de tareas diseñadas conforman una sucesión lógica que tienen un punto de partida y un desarrollo. En ese desarrollo el alumno va recabando la información que va necesitando de los lugares que se le indiquen. Básicamente va a utilizar la que le proporciona el profesor en forma de “documentos de apoyo”, “contextos”, etc., a la que accede mediante hipervínculos desde la propia tarea. O bien, tendrá que recurrir a internet, a las páginas que se le indican.

4. Modelos de tareas.

Por razones de la limitación espacial que tiene la presente Comunicación, nos vamos a limitar a reflejar únicamente dos ejemplos de tareas destinadas a los cursos de 3º y 4º de ESO, teniendo presente que en la exposición de la misma expondremos algunas más, referidas también a la Etapa de Bachillerato. Estos dos modelos de tareas están redactados tal y como se le presentan al alumno en su ordenador, con la salvedad de que en este contexto expositivo no funcionan ni las páginas Webs ni los hipervínculos. El contenido de uno de éstos aparece recogido en el apéndice de la presente comunicación.

Modelo de tarea número 1: destinada a indagar a través de internet con fuentes sobre población

Dirección internet:

WWW.ine.es

*Anuarios y Censos de Población (s. XIX y XX).

*Censos de Población.

*Censo de... (1857, 1900, 1950, 1970...).

-Tomo..... Volúmenes provinciales.

-Población por sexo y edad.

-Provincia, Capital, Municipios de más de 10.000 h.

Como ya sabes a través de mis explicaciones, el Instituto Nacional de Estadística elabora y publica resúmenes de los censos y padrones de las provincias, regiones y localidades españolas. Por ese motivo se convierte en un archivo muy importante para el estudio de la población española, tanto del momento actual como desde un enfoque histórico.

El objetivo de esta tarea es el de ofrecerte una serie de actividades que poco a poco va a permitir que te ejercites en el manejo de esta fuente demográfica.

Por un lado se te presentan una serie de “Pirámides de Población” de ámbitos geográficos extremeños, y por otra se te invita a que los elabores tú mismo en tu ordenador, a partir de la fuente antes señalada.

Para llevar eso a cabo vas a tener que trabajar con tres Resúmenes de Censos: los correspondientes a los años de 1900, 1950 y 1970.

Los modelos de Tablas de recogida de información que puedes usar en cada uno de ellos, viene derivado de cómo se presentan en esa Fuente Documental, los agrupamientos en cada uno de los resúmenes de esos años. Los Modelos de Tablas de recogida de información y las Pirámides que te proponemos como ejemplos, son los siguientes:

Grupos de edades	Varones		Hembras	
	Núm. absoluto	% con respecto al total	Núm. absoluto	% con respecto al total
Menos de 5 años				
5-9 años				
10-15 años				
16-20 años				
21-25 años				
26-30 años				
31-35 años				
36-40 años				
41-45 años				
46-50 años				
51-60 años				
61-70 años				
71-80 años				
81 y más años				
Totales				

Tabla I. Estructura de la población de la localidad extremeña de..., en el año de 1900.

Grupos de edades	Varones		Hembras	
	Núm. absoluto	% con respecto al total	Núm. absoluto	% con respecto al total
Menos de 5 años				
5-9 años				
10-14 años				
15-24 años				
25-34 años				
35-44 años				
45-54 años				
55-64 años				
65 y más años				
Totales				

Tabla II. Estructura de la población de la localidad extremeña de....., en el año de 1950.

Grupos de edades	Varones		Hembras	
	Núm. absoluto	% con respecto al total	Núm. absoluto	% con respecto al total
Menos de 5 años				
5-9 años				
10-14 años				
15-19 años				
20-24 años				
25-29 años				
30-34 años				
35-39 años				
40-44 años				
45-49 años				
50-54 años				
55-59 años				
60-64 años				
65-69 años				
70-74 años				
75-79 años				
80-84 años				
85 y más años				
Totales				

Tabla III. Estructura de la población de la localidad extremeña de....., en el año de 1970.

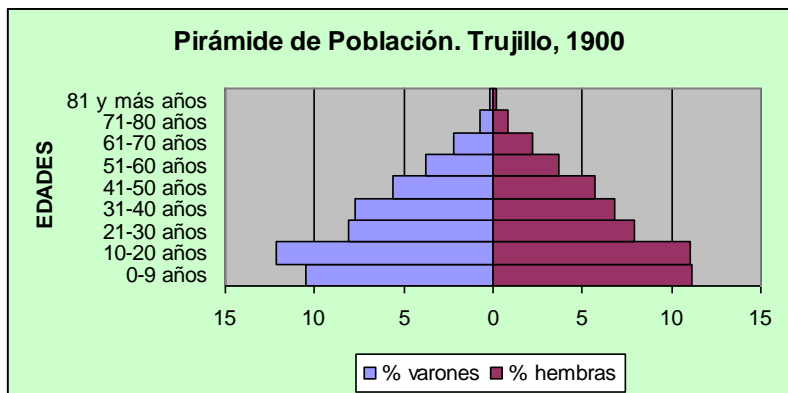
Actividad una.

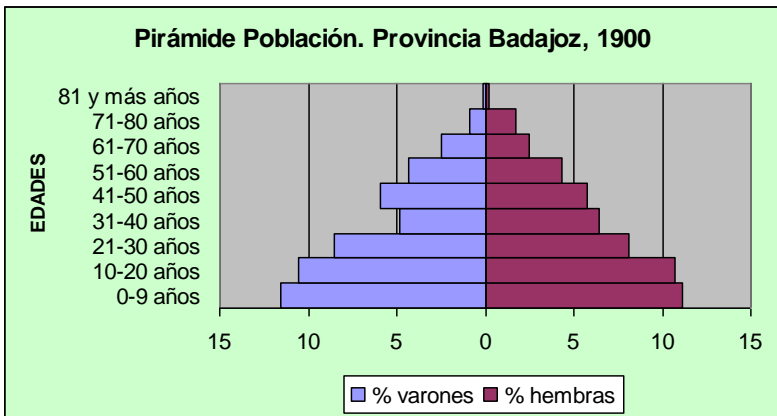
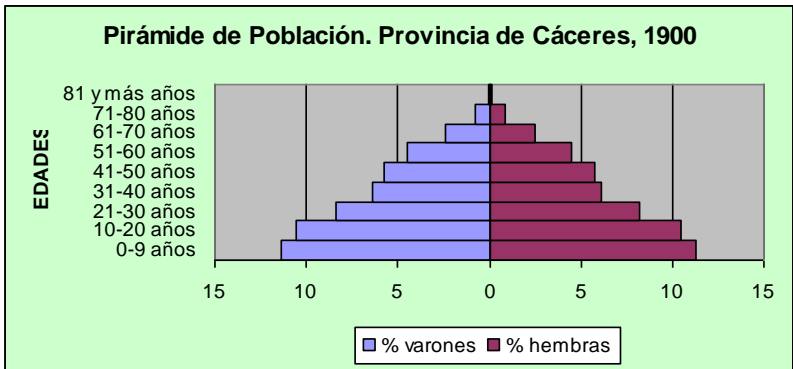
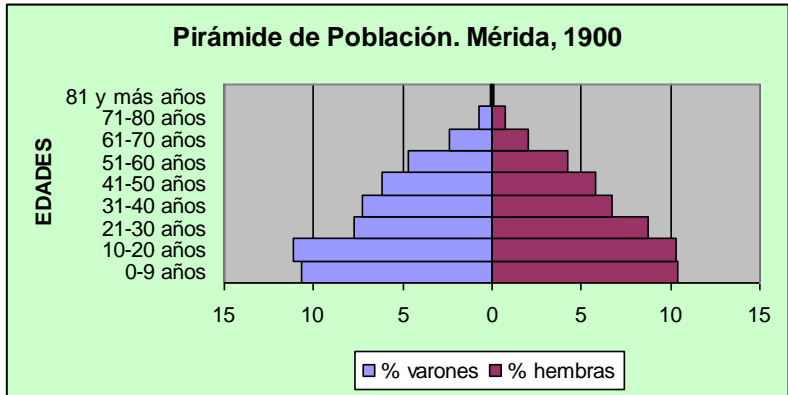
- Busca en la página web arriba señalada los datos del Censo de 1900 de las localidades extremeñas de: Azuaga y Almendralejo, correspondientes a la población por edades. Está en el Tomo III de citada publicación.
- Traslada esos datos a una tabla como la anterior (Tabla I).
- Elabora a partir de ella la correspondiente pirámide de población.
- Realiza un análisis de esa estructura poblacional.

Se trata de que detectes, a través de la simple exploración visual, cuáles eran las características más significativas de la población en esa época. En concreto de su estructura. Para ello debes fijarte especialmente en la organización global de la población (si hay o no un predominio de la población infantil, qué peso tienen las edades avanzadas), así como en la presencia de algún tramo especialmente grande o especialmente pequeño. Trata de indagar las causas de esa circunstancia. También debes fijarte en la existencia o no de grandes diferencias en cuanto al sexo.

Al final debes concretar si estás ante una estructura poblacional típica de un comportamiento demográfico tradicional o bien de un comportamiento demográfico moderno.

Compara esa pirámide con las siguientes:



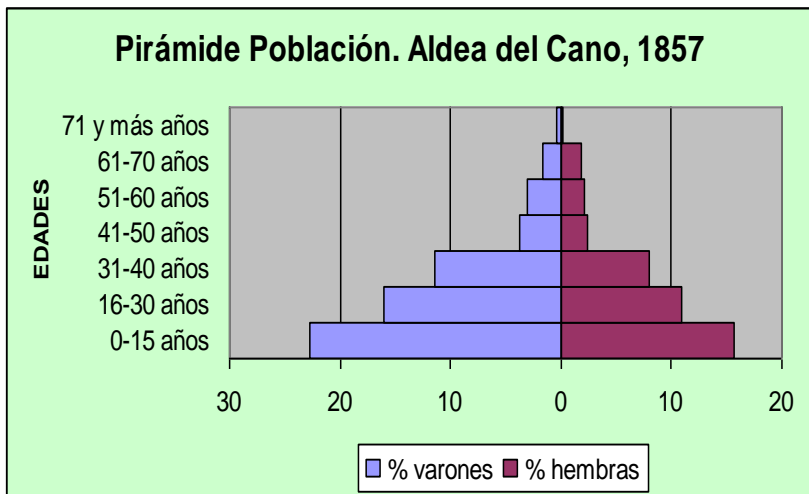


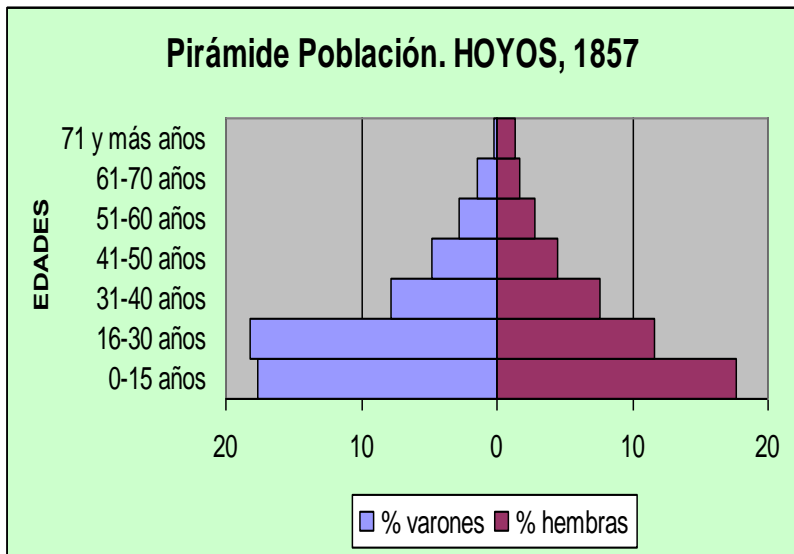
Actividad dos.

- Busca en la página web arriba señalada los datos del Censo de 1950 de las localidades extremeñas de Plasencia y Trujillo, correspondientes a la población por edades. Está en el Tomo II de citada publicación.
- Traslada esos datos a una tabla como la anterior (Tabla II).
- Elabora a partir de ella la correspondiente pirámide de población.
- Realiza un análisis de esa estructura poblacional.

Actividad tres.

- Busca en la página web arriba señalada los datos del Censo de 1970 de las localidades extremeñas de Plasencia y Azuaga, correspondientes a la población por edades. Está en el Tomo II de citada publicación.
- Traslada esos datos a una tabla como la anterior (Tabla III).
- Elabora a partir de ella la correspondiente pirámide de población.
- Realiza un análisis de esa estructura poblacional.
- Compara esas pirámides con: a) las de 1900, que has elaborado y las establecidas más arriba; b) las siguientes, correspondientes a los años centrales del siglo XIX y a las localidades extremeñas de Aldea del Cano y Hoyos. Fíjate que en éstas la distribución de los dos primeros grupos de edades no es la misma.





Modelo de tarea número 2: destinada a indagar a través de internet con fuentes provinciales y nacionales

A continuación se te presenta una información extraída de una fuente primaria, el Boletín Oficial de la Provincia de Cáceres. En ella se reflejan los resultados obtenidos en dicho territorio de las primeras Elecciones Generales (a Cortes) celebradas en España por el sistema del Sufragio Universal. El sistema censitario, claramente representativo de la época de Isabel II, llega a su fin tras el proceso revolucionario de septiembre de 1868. El Gobierno Provisional que surge del mismo elimina las restricciones para el voto. Únicamente quedará pendiente de incorporar el voto femenino.

Partiendo de esos resultados, vas a tratar de indagar acerca de cómo fue aquel proceso electoral que tuvo tanta importancia en la Historia española del siglo XIX.

En este proceso debes apoyarte en la información que se te ofrece en el contexto histórico que sobre este tema se te adjunta.

Actividad una.

Para el acceso a los resultados, pincha en este hipervínculo:

[Resultados](#)

Como puedes comprobar, se trata de los resultados de la provincia del norte extremeño. Han sido extraídos del Boletín Oficial de la Provincia de Cáceres de fecha 4 de febrero de 1869. Ahora vas a buscar tú los resultados obtenidos en la provincia de Badajoz. Para ello vas a utilizar la siguiente dirección de internet:

WWW.dip-badajoz.es
Boletines Oficiales de la Provincia
Boletines Siglos XIX y XX
Boletín número 89, de fecha 29 de enero de 1869.

Una vez localizado vas a extraer los datos referidos a los resultados de las elecciones ya mencionadas. Esos datos los trasladas a una hoja de cálculo, del estilo de la que se te presenta para los resultados de la provincia de Cáceres.

Actividad dos.

Antes de entrar en el análisis de los resultados vas a buscar la siguiente información: ¿Cómo era el procedimiento que había dado lugar a esos resultados? Para ello debemos remitirnos a la normativa que regulaba dicho acto consultivo. Cualquier proceso electoral era convocado por la Administración del Estado, la cual se encargaba de su regulación.

En el caso de estas elecciones, lo primero que hizo el Gobierno Provisional, fue fijar las nuevas condiciones que habían de regir los procesos electorales en España. La condición más básica y, a la vez, de mayor calado, era la eliminación de restricciones tanto para los electores como para los elegibles. Esta cuestión, así como otras muchas encargadas de regular el proceso, fueron sacadas a la luz por citado Gobierno, a través de un Decreto. Se trata del conocido Decreto sobre el ejercicio del “Sufragio Universal”.

Para recabar información de él vas a buscarlo en la siguiente dirección de internet:

WWW.boe.es (boe.es/g/es/bases_datos/gazeta.php)
Gazeta de Madrid
Núm. 315. Fecha: 10/11/1868
Decreto del Ministerio de la Gobernación sobre el Sufragio Universal (9 de noviembre de 1868).

Una vez que lo has buscado, debes proceder a su lectura, al menos al Capítulo IV del mismo. A continuación trata de responder a estas preguntas:

- En el artículo 1º de esa norma se establece quienes podían ser electores en este proceso electoral. Especifica a continuación quienes podían serlo y qué tipo de excepciones se daban.
- En el Decreto se regulan las bases de tres tipos de elecciones. Establece cuales son.
- El Capítulo IV está dedicado a las Elecciones a Cortes. En el Artículo 97 se establece el sistema para determinar cuántos diputados corresponden a cada provincia. Léelo y especificalo a continuación.
- Comprueba, en el Anexo del Decreto (el “estado demostrativo”) el número de diputados que corresponden a cada una de las circunscripciones que se hubieron de crear en Extremadura. Escribe los nombres de ellas y el número de diputados asignados a cada una.

Otra de las normativas fundamentales del proceso era el Decreto de Convocatoria del proceso electoral. Vas a buscarlo en la siguiente dirección de internet.

[WWW.boe.es \(boe.es/g/es/bases_datos/gazeta.php\)](http://www.boe.es/boe.es/g/es/bases_datos/gazeta.php)

Gazeta de Madrid

Núm. 342. Fecha: 7/12/1868

Decreto de la Presidencia del Consejo de Ministros convocando a Cortes Constituyentes y señalando los días en que se ha de proceder a la elección de los Diputados para las mismas (6 de diciembre de 1868).

Una vez que lo has buscado, debes proceder a su lectura. A continuación contesta:

- ¿Qué días tendrían lugar las elecciones a Cortes?
- ¿Qué día se reunirían las Cortes que resultaran de ese proceso electoral?

Actividad tres.

Vamos a volver sobre los resultados que se obtuvieron en Extremadura en ese proceso electoral. Una vez que ya conoces el número de diputados que correspondía a cada circunscripción, selecciona de esos resultados los diputados que fueron elegidos.

- Escribe esos nombres.
- Haz una representación gráfica por provincia. En cada una de ella debes poner:

-los nombres de los Diputados elegidos.

-el número de votos que sacó cada uno.

- Céntrate en una circunscripción. Averigua de ella:
 - el nivel de participación (es decir, qué importancia tuvo la abstención). Para ello debes establecer una relación entre el número de electores que le correspondían y el de votantes que hicieron uso de ese derecho.
 - harás ese cálculo, primero por cada Partido Judicial que compone la circunscripción. Y luego del resumen de esta.
- Haz el mismo proceso con las otras tres circunscripciones restantes.
- Haz una representación gráfica con los resultados globales sobre el nivel de abstención, de las cuatro circunscripciones.
- Haz un comentario y valoración de esa representación gráfica.
- Esos diputados que salieron elegidos estaban representando a posiciones político-ideológicas concretas. Todos los que resultaron elegidos por la provincia de Cáceres eran “Monárquicos”. Es decir, apoyaban la instauración en España de un régimen político sustentado en la Monarquía.

En la provincia de Badajoz resultaron elegidos 6 monárquicos y 3 republicanos. Estos últimos apostaban por la instauración en nuestro país del sistema republicano.

- Lee el contexto histórico adjunto, y haz un resumen de las ideas fundamentales que poseían esas dos tendencias políticas que resultaron representadas en Extremadura en las elecciones de 1868-69.
- Pon en relación estos resultados electorales extremeños, con los obtenidos a nivel nacional. Sírvenle para ello de libros de consulta (inclusive tu libro de texto).

Apéndice.

Contexto histórico: Elecciones generales de 1869.

Durante el reinado de Isabel II los procesos electorales destinados a dar un carácter constitucional a la monarquía, se habían caracterizado por la implantación del sistema censitario. Frente a ese sistema de carácter cerrado, el liberalismo avanzó hacia una línea sustentada en la participación. Se estableció un sistema participativo de carácter censitario. Según éste, tanto para poder participar en la elección de los representantes del pueblo en las cortes como para presentarse como candidato, (es decir, ser “elector” y ser “elegible”), se necesitaban una serie de requisitos. Estos estaban centrados en la disponibilidad económica y en el status social-cultural. Para seleccionar a las personas que podían participar en el proceso y, en consecuencia

convertirse en sujetos activos de la política nacional, se establecen los criterios de “renta económica” y “capacidades”. En los primeros se englobaban los “más ricos” y en los segundos los miembros de lo que podemos considerar como “burguesía profesional”: abogados, médicos, boticarios, profesores, militares, miembros de la Milicia Nacional,...

En ambos casos las limitaciones de tipo económico marcaban la “calidad del ciudadano”, pues para acceder a esas profesiones se requería haber cursado previamente unos estudios. Y el tránsito por los mismos requería de una disponibilidad económica de la que carecía la inmensa mayoría de la población.

Esa desigualdad de los ciudadanos ante el ejercicio de los derechos políticos, va a verse claramente afectada con el nuevo sistema electoral que se implanta tras el derrocamiento de Isabel II. Este sistema se basa en la soberanía nacional y el sufragio universal.

Ese mismo sistema político había permitido un reforzamiento de los partidos políticos, gracias al establecimiento de la libertad de asociación. En todas las circunscripciones electorales, los partidos políticos comenzaron a coger empuje y fuerza. Los manifiestos electorales, exponiendo los programas y pretensiones de los diferentes candidatos, afloran con fluidez.

Al comienzo de las elecciones el abanico de fuerzas políticas del país, se configura de la siguiente manera:

- El carlismo (o partido Monárquico Absolutista), situado en la extrema derecha, que renace tras una cierta inactividad en los últimos años isabelinos. Su origen se remonta a la muerte de Fernando VII al que le sucede en el trono su hija Isabel y no su hermano Carlos María Isidro. La lucha de éste por el trono motivó el desencadenamiento de la guerra carlista y la creación de este partido político. En torno a él se aglutinan especialmente los neocatólicos, personas de una ideología claramente absolutista, temerosos de las posibles medidas republicanas que pudieran adoptarse.
- El partido moderado, típico representante del conservadurismo. Pretendía un equilibrio entre el absolutismo carlista y el liberalismo extremo o izquierda progresista. Postulaban el retorno de Isabel II, junto a la cual tienen una fuerte base de operaciones.
- La tendencia monárquico democrática, fruto de la coalición de tres fuerzas: los progresistas, los unionistas (o Unión Liberal) y una fracción de los demócratas. Representaban una típica representación de Notables entre los que destacaban Prim, Serrano, Sagasti, Ríos Rosas,.... De entre sus ideales políticos destaca la defensa de la

forma monárquica, si bien ajustada esta a los principios que habían sido manifestados por las Juntas Revolucionarias². Se alimentan, electoralmente hablando, de las clases medias. Son los triunfadores, a nivel nacional, de las elecciones de enero de 1869. Con ellos se formó el primer Gobierno, de carácter monárquico. El rey fue el italiano Amadeo I de Saboya.

- El partido Republicano Federal se sitúa a la izquierda del espectro político. En él figuraban destacados políticos como Figueras, Cautelar, Pi y Margal,... Su planteamiento político más significativo era la defensa de la república como forma de gobierno. A la vez, se consideraban los más acérrimos defensores de los postulados de las Juntas Revolucionarias. Es considerado por muchos historiadores como el primer partido de masas en la historia de española, tanto por su estructura orgánica (distritos de barrio) como las afiliaciones que lo alimentaban. En torno a él se aglutinaban los sectores más desfavorecidos de la sociedad, desde pequeños artesanos y comerciantes, hasta asalariados y jornaleros de todo tipo.

Todos confluyeron a las elecciones a Cortes Constituyentes convocadas por el Decreto de 9 de noviembre de 1868. Esta normativa estableció por primera vez en España unas elecciones por sufragio universal directo: votarían todos los varones españoles mayores de veinticinco años.

El núcleo electoral no era el distrito unipersonal, como había ocurrido en otras ocasiones, sino la circunscripción territorial. Las elecciones se enmarcaban, pues, con el referente de la provincia. Se buscaba con ello hacer un proceso electoral menos mediatizado.

En cada una de las provincias extremeñas se establecieron dos circunscripciones que conformarían el Norte y Sur de cada una de ellas: Cáceres, Plasencia, Badajoz y Castuera.

Por cada 45.000 habitantes, se elegiría un representante a Cortes. Se añadía uno más cuando se produjera al final una fracción superior a los 22.500 habitantes.

A la circunscripción de Badajoz, con una población total de 217.377 habitantes, se le asignaron 5 escaños. A la de Castuera con 186.358 habitantes, le correspondió 4 escaños. Ese mismo número de diputados fue asignado a la de Cáceres con 159.035 habitantes. Finalmente a la placentina, con 111.849 habitantes, le correspondía tres escaños.

² No se adjunta este hipervínculo por limitaciones de espacio.

La mayoría simple, en una única vuelta, era el procedimiento establecido para la conformación de las Cortes Constituyentes.

Este modelo de sistema electoral que acabamos de describir someramente, sustentado en un sufragio universal masculino y en la participación del amplio espectro ideológico existente, permitió obtener una radiografía bastante ajustada de la realidad política de las diferentes regiones españolas. Por lo que se refiere a los resultados nacionales, fueron los monárquicos democráticos los que se llevaron el triunfo al obtener 256 escaños. Le siguieron los republicanos cuyos escaños fueron 85. El tercer lugar lo ostentaron los carlistas con 20. Con este resultado era evidente que había triunfado el sistema monárquico frente al republicano.

En Extremadura los escaños los obtuvieron las siguientes personas:

DIPUTADOS	TENDENCIA POLÍTICA
J. Moreno Nieto	Progresista-Radical (Republicano)
Laureano Figuerola	Republicano
A. López de Ayala	Monárquico Liberal
I. Sánchez Martínez	Monárquico Liberal
Roque Barcia	Republicano
Fer. Montero de Espinosa	Monárquico Liberal
Luis Gómez de Terán	Monárquico Liberal Progresista
Jerónimo Sánchez Borguella	Monárquico Demócrata
A. López de Ayala	Monárquico Liberal
C. Godínez de Paz	Monárquico democrático
F. P. Montemar	Monárquico democrático
R. Rodríguez Leal	Monárquico democrático
Hernández	Monárquico democrático
C. S. Montesinos	Monárquico democrático
J. Muñoz Bueno	Monárquico democrático
Marqués de Torreorgaz	Monárquico democrático

A la vista de estos resultados, resulta evidente que Extremadura se sumaba a la mayoría obtenida en el conjunto del país. El triunfo monárquico frente al republicano estaba muy claro en nuestra región. En el caso de la provincia de Cáceres todos los escaños fueron a parar a la coalición de dichas fuerzas. De manera genérica, los republicanos se afianzan en la periferia, mientras que los monárquicos vencen con claridad en el interior. El predominio de la vida agraria se manifiesta de manera más conservadora.

Terminado el proceso electoral, las Cortes Constituyentes se encuentran en disposición de afrontar el texto constitucional que será aprobado por ellas unos meses más tarde.

Resultados electorales.

CIRCUNSCRIPCIÓN DE CÁCERES

PARTIDOS JUDICIALES	NÚMERO DE		Sr. Marqués de Torremozar	Sr. Muñoz Ruano	Sr. Montesinos	Sr. Hernandez	Sr. Marqués de Sandoval	Sr. Hierro	Sr. Marqués de Santa Maria	Sr. Guillen Flores	Sr. Majo de Medina	Sr. la Roca	Sr. Concha	Sr. Chaparro	Varios candidatos
	Electores	Votantes													
Alcántara.....	4733	4327	3115	3099	3153	2763	1397	393	505	480	468	372	180	759	69
Cáceres.....	7913	6897	4642	3962	2997	2073	2761	2186	2175	1848	395	2268	1484	285	97
Garrovillas...	4270	3437	1257	967	1119	699	2065	1623	979	667	331	1617	777	253	695
Logrosán.....	5030	4191	1692	2292	1240	1474	1571	1363	1500	2193	1377	142	459	914	330
Montánchez.....	5065	4707	3389	2993	3066	2082	2230	1585	572	721	245	864	828	160	13
Trujillo.....	7642	6645	3369	3061	2437	3927	1762	2338	3006	2617	2897	41	193	786	86
Valencia de Alcántara...	3643	2676	1708	1563	1907	1346	1160	751	329	145	134	221	273	137	965
Totales.....	38296	32880	19172	17937	15919	14364	12946	10239	9066	8671	5847	5525	4194	3294	2255

Referencias legislativa.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Referencias bibliográficas.

Amador Carretero, P., *et al.* “La difusión de la Historia a través de las Nuevas Tecnologías: la Historia interactiva de la Humanidad”, en *XIII Congreso de AHCH*. Toledo, 1998.

Arostegui, J. *La investigación histórica. Teoría y método*, Crítica, Barcelona, 1995.

AAVV. *Las Ciencias Sociales en internet*, Dirección General de Ordenación, renovación y centros. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, Mérida, 2001.

Bolívar, A. “Las Competencias Básicas como poderes básicos de una nueva ciudadanía”, en *Las Competencias Básicas*, Bolívar A. y Moyá, J. (Coords), Proyecto Atlántida, Madrid, 2007, págs. 15-24.

Carretero, M. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Aique, Buenos Aires, 1996.

Clemente Fuentes, L. “Fuentes locales y estrategias metodológicas para el estudio de la institución municipal (Provincia de Cáceres, 1800-1950)”, en *Encuentros de Historia de Extremadura y su didáctica. Comunicaciones*, MEC, CPR de Badajoz y Cáceres, ICE de la Universidad de Extremadura, Badajoz, 1993. págs. 313-321.

González Marzo, F. “Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la Historia”, *Aula de innovación educativa*, núm. 23, 1994, págs. 65-72.

Moya Otero, J. (Coord.). *De las Competencia Básicas al Currículo integrado*, Proyecto Atlántida, Madrid, 2008.

Pérez Gómez, A. J. “Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas”, *Cuadernos de Educación*, núm. 1, Santander, 2007.

Prats, J.; Santacana, J. “Principios para la enseñanza de la Historia”, en *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Mérida, 2001, págs. 13-33.

La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las Ciencias Sociales

Everyday life as a didactic resource and a researching source in social sciences

José Ramón González Cortés

Grupo de Estudios de Historia Contemporánea de Extremadura (GEHCEX)

Resumen: La vida cotidiana constituye un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para las Ciencias Sociales. Introducir la vida cotidiana en el aula es posible si ahondamos en las intrahistorias familiares, ese patrimonio intangible (y que irremediamente se pierde) que sirve para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno próximo (vida cotidiana, cultura material, música popular, cultura visual, juegos infantiles, tradiciones, sociabilidad, relaciones de poder).

Palabras claves: Cotidianidad. Historias y documentos familiares. Talleres didácticos.

Summary: Everyday life can be used as a powerful didactic resource as well as a researching source for Social Sciences. Using *Everyday Life* in the classroom is made possible by paying special attention to the domestic stories which compose the history of every family. These stories are part of an unwritten heritage that will be eventually forgotten if it is not used. When it is used it helps people acquire a better knowledge of their nearest social environment in fields like everyday life, culture of materials, popular music, visual culture, children games, traditions, sociability and hierarchical relations.

Keywords: Everyday life. Domestic histories and stories. Didactic workshop.

Inroducción.

No aprendemos gracias a la escuela, sino gracias a la vida.

Lucio Anneo Séneca

La vida cotidiana constituye un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para las Ciencias Sociales. Introducir la vida cotidiana en el aula es posible si ahondamos en las intrahistorias familiares, ese patrimonio intangible (y que irremediablemente se pierde) que sirve para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno próximo (vida cotidiana, cultura material, música popular, cultura visual, juegos infantiles, tradiciones, sociabilidad, relaciones de poder). La experiencia docente nos ha demostrado que el alumno vive el estudio y conocimiento de las Ciencias Sociales (Historia, Antropología, Sociología...) con mayor interés cuando investiga y reconoce en los contenidos escolares sus propios apellidos. El siguiente texto constituye el repaso de una experiencia didáctica desarrollada en el IESO Gabriel García Márquez de Tiétar (Cáceres), y que ha permitido la integración de lo cotidiano en las aulas.

Este centro escolar, y por tanto las localidades del entorno cuyos alumnos asisten al centro presentan ciertas peculiaridades. Así, desde su creación en el año 2003, el instituto ha recibido alumnos de las poblaciones de Barquilla de Pinares, Pueblonuevo de Miramontes, Rosalejo, Tiétar, y de numerosas explotaciones agroganaderas del entorno. Todos estos lugares tienen su origen en el proceso de colonización de tierras y de creación de nuevos pueblos iniciado en la década de los cincuenta por las autoridades franquistas, y que en esta zona se vinculó a la construcción del cercano pantano de Rosarito.

La llegada de los primeros colonos se produjo a mediados del siglo pasado y su procedencia fue muy diversa. El grupo más numeroso provenía de la cercana población de Talavera la Vieja, cubierta a su vez por las aguas del pantano de Valdecañas. También llegaron colonos desde Los Ibore, La Vera y ciertas poblaciones de las provincias de Toledo y Ávila. Algunos de estos últimos se hallaban vinculados a la trashumancia de ganados entre las dos mesetas.

Los primeros años fueron duros, pero durante los setenta se consolidó una agricultura de regadío que puntualmente, coincidiendo con las campañas agrícolas, necesitaba de mano de obra foránea. Durante ese período y hasta mediados de los ochenta temporeros extremeños satisficieron esa demanda. Pero, de manera paulatina y ante el estancamiento de salarios, fueron emigrantes marroquíes los que llegaron a la zona; primero temporalmente y con posterioridad, ya en los noventa, de forma más continuada. Algunos de éstos se establecieron en la zona y trajeron a sus familias.

Dada la naturaleza y diversidad de sus pobladores, estos pueblos de emigrantes –colonos, trashumantes, magrebíes-, constituyen un espacio histórico y cultural diverso

sin comparación con otras zonas de Extremadura. También, dada su historia, nos encontramos con un conjunto de poblaciones que carecen de pasado, de tradiciones comunes y de referentes comunitarios. Todo ello se traduce en la existencia de ciertos problemas de identidad y de cohesión social.

En este sentido, y consciente de la importancia del proceso de enseñanza/aprendizaje para la superación -al menos parcialmente-, de estas dificultades, el que suscribe este texto decidió introducir en el currículo el estudio de la vida cotidiana - tanto en sus diferentes lugares de origen, como en su presente y futuro común-, de los alumnos y de sus familias. Con esta iniciativa se ha contribuido a reforzar el sentimiento comunitario, pero sin desdeñar sus raíces, ya que creemos que la ligazón social se debe cimentar desde la diversidad, no desde la uniformidad.

Aprender de la vida cotidiana: los talleres didácticos.

Precisamente uno de los principales instrumentos a la hora de reforzar el binomio cotidianeidad-aplicación didáctica, aunque no el único, son los talleres didácticos. Pero, ¿qué es un taller didáctico? En este caso, un taller es un recurso pedagógico, una actividad experimental surgida para complementar la tarea diaria en las aulas¹. El taller es pues un espacio educativo, un auténtico *laboratorio* de Ciencias Sociales con un carácter eminentemente práctico, que pretende incentivar la iniciativa intelectual del alumno y facilitar la asimilación de las ideas desarrolladas en el aula a través de la experiencia. Además, suele constituir un primer acercamiento práctico al método científico de investigación.

Partiendo de estas circunstancias, organizamos en dicho centro, a lo largo de tres cursos, varios talleres didácticos con diferentes temáticas -Cultura extremeña, Fuentes orales, Microhistoria, Sociología visual e Interculturalidad-, y objetivos, aunque con dos premisas claras: incorporar la vida cotidiana de los alumnos y de sus familias a los contenidos curriculares y a la práctica didáctica y estimular el interés de los estudiantes por las CCSS y por la investigación básica en secundaria.

El origen de esta experiencia pedagógica se encuentra en el hecho de impartir la materia optativa de Cultura extremeña durante el curso 2006-2007. Dicha materia se planteó en el tercer curso de la ESO como respuesta a los intereses y carencias de los alumnos, puesto que permitía abordar algunos contenidos que, de otro modo, no serían tratados de manera directa, sino más bien transversal y discontinuamente a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Pero también, dada la importante presencia de

¹ BOJ, POBLADOR y CASTELLANO "El taller de historia en el aula", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 43, 2005, pág. 24.

estudiantes de origen magrebí en el centro, la impartición de Cultura extremeña podía propiciar una mayor integración sociocultural. De este modo, se garantizaba para todos los alumnos una mayor comprensión del significado cultural de Extremadura a través de un acercamiento básico desde la Etnografía, la Sociología, la Economía o la Política, a los procesos socioculturales e históricos acaecidos en el espacio geográfico extremeño.

A partir de este punto y dada la inmediata cercanía de los contenidos al ámbito de desarrollo más próximo de los alumnos –familia, pueblo, comarca-, y la insuficiencia de material pedagógico, se consideró oportuno desarrollar la asignatura de cultura extremeña asociada a un taller didáctico homónimo. Así en el proceso de enseñanza/aprendizaje se apostó por una metodología activa. Es decir, de una explicación inicial del profesor, que debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, se pasa a la realización de actividades, de forma individual o grupal, en la que estos descubren por contraste de información los nuevos conocimientos que se pretendan enseñar. Corresponde, por tanto, al docente poner en juego las ideas previas de los alumnos y trabajar con ellas, mediante la combinación de estrategias expositivas y de indagación, la adecuada secuenciación de los contenidos, la presentación de actividades que aportaban nuevos contenidos y el desarrollo de modos de trabajo en clase que animen a los alumnos a participar activamente en su aprendizaje.

En este sentido, el proceso educativo giró en torno a la realización de trabajos relacionados con los aspectos tratados en el aula. Así se propiciaron investigaciones básicas sobre cinco bloques temáticos: señas de identidad, tradición y cultura popular, formas de vida, patrimonio cultural (material e inmaterial) e histórico-artístico de Extremadura, y la Extremadura actual.

Evidentemente, a la hora de realizar los trabajos, el profesor orientaba a los alumnos para que sus primeros contactos con estos temas surgieran de indagar en su entorno más próximo. Así, por ejemplo, a la hora de acercarse a las señas de identidad extremeñas, se les pedía que realizaran un trabajo sobre las fiestas locales, para después mostrarles en clase textos, fotografías, documentales o páginas web sobre otras fiestas de la región y sobre las fiestas de interés turístico regional. A continuación, se requería que a partir de esta información profundizaran más en dichos temas. Del mismo modo, hubo tiempo para otros trabajos sobre profesiones en vías de extinción, la tradición oral -expresiones y refranes- de la zona, las comarcas de Extremadura, prácticas religiosas, los trajes típicos o la arquitectura popular. A la par se realizaron actividades complementarias y extraescolares como la exposición oral de los trabajos –acompañada en ocasiones de presentaciones informáticas-, visitas didácticas y otras labores de importante componente gráfico e icónico sobre aspectos relacionados con la Cultura Extremeña, como murales o exposiciones. De este modo, se facilitó al resto de la comunidad educativa la adquisición de conocimientos y actitudes positivas vinculadas a la materia.

Ante la buena acogida de la asignatura y el desarrollo positivo del taller, se decidió abrir la experiencia a la participación voluntaria de aquellos alumnos que sin cursarla estuvieran interesados en el taller. Pero para soslayar la masificación y evitar la desaparición de esta práctica pedagógica en el centro – ante la imposibilidad de poder desarrollar la materia de Cultura extremeña en cursos sucesivos dentro del horario regular²-, se consideró oportuno crear un nuevo taller, *Las fuentes orales en los pueblos de colonización*.

La imposibilidad de asociar dicho taller a una asignatura en concreto motivó que su funcionamiento fuera distinto, al tener que realizarse las reuniones de seguimiento del mismo durante el recreo o aprovechando las ausencias de otros docentes. Esto implicaba un esfuerzo adicional por parte de los alumnos, de ahí que se redujera el número de interesados. Y éramos conscientes de que para que la investigación pudiera considerarse “seria” era necesario que cumpliera ciertos requisitos: pluralidad en la procedencia de los alumnos, diversidad de niveles educativos y presencia de alumnos marroquíes. De este modo la amplitud y heterogeneidad de la muestra de entrevistas nos ayudaría a tener una visión de conjunto. Ello nos llevó a introducir un estímulo a la participación. Así, los estudiantes colaboradores asistirían en una visita didáctica y les transmitíamos a los alumnos que su esfuerzo tendría una recompensa lúdica y formativa.

Con este taller sobre fuentes orales se pretendían varios objetivos. En primer lugar, que los alumnos se familiarizaran con los rudimentos de esta técnica y pudieran realizar entrevistas básicas. Así mismo, también se procuraba concienciar a las familias y a la comunidad sobre la importancia sociocultural de recuperar y conservar su propia historia, sus formas de vida o su patrimonio material e inmaterial. Y por último, dar un uso didáctico a los materiales: es decir, introducir las vivencias familiares en el aula y facilitar notablemente la comprensión de los procesos socioculturales e históricos por parte de los alumnos.

El taller *Las fuentes orales en los pueblos de colonización* consistió en la recogida de testimonios orales por parte de los propios estudiantes mediante fichas o cuestionarios elaborados por el profesor -y que incluían un abanico amplio de cuestiones como historias de vida, leyendas, refranes, frases hechas, fiestas, coplillas, vocabulario agrícola y ganadero, celebraciones familiares, juegos, creencias, supersticiones, formas de vida o construcciones singulares-. Para que la actividad funcionara, era necesario que los

² A estas alturas ya éramos conscientes de los impedimentos de volver a impartir la asignatura. Hasta entonces, esta materia se ofertaba, debido al interés de la administración educativa regional por la promoción de la investigación sobre la cultura extremeña y la incorporación de contenidos relacionados con Extremadura al currículo de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, los cambios curriculares y normativos (*Orden de 24 de mayo de 2007 por la que se regulan determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de ESO...*, DOE de 5 de junio de 2007), modificaron las prioridades educativas y se determinó que en cursos sucesivos dicha materia sólo se ofertaría fuera del horario regular. Ello dificultó su continuidad en el IESO Gabriel García Márquez, puesto que la mayoría de los alumnos llegaban en transporte escolar.

alumnos pudieran realizar las entrevistas con soltura. Y es aquí donde cobran importancia los cuestionarios. La elaboración y el análisis de las características de éstos constituyeron una parte fundamental de la actividad. De su validez y claridad dependía tanto el acercamiento de los alumnos a las técnicas de recogida de fuentes orales, como los resultados de las entrevistas y su posible aplicación didáctica.

Para la confección de los cuestionarios se atendieron varios aspectos. Por un lado, se valoró tanto el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos participantes como su conocimiento sobre la historia de sus respectivos pueblos, sin perder de vista la tipología de los posibles informantes, básicamente, familiares y vecinos. Se pretendía así dar forma a un cuestionario que fomentara la autonomía de los alumnos a la hora de realizar las entrevistas y que les permitiera realizar pequeños trabajos de campo o investigaciones etnográficas o históricas muy básicas sobre su localidad.

En este sentido, conscientes (por propia experiencia) de los apuros que surgen a la hora de realizar entrevistas a informantes, se intentó elaborar una herramienta (el cuestionario) de comprensión sencilla y practicidad para los alumnos-entrevistadores. Se diseñó con este objetivo una portada inicial común a todos los cuestionarios, que permitiera a los alumnos una fácil identificación de los mismos. Dicha carátula está compuesta por los siguientes elementos:

1. Cuadro en el que se indica el orden numérico del cuestionario.
2. Espacio de control que debe rellenar el coordinador con la fecha de recepción del cuestionario.
3. Denominación del cuestionario.
4. Cuadro de recogida de datos identificativos del entrevistador y del informante.
5. Espacio empleado para indicar a los alumnos la preferencia del tipo de informante. Precisamente la evolución temporal y la diversidad temática de los cuestionarios conllevaban la necesidad de entrevistar a informantes de muy diferente edad o condición. No obstante, esta preferencia era sólo indicativa, no obligatoria.
6. Lugar para las iniciales del informante. Este espacio lineal, a diferente altura del resto, se habilitó para que en caso de negativa del informante a dar su nombre completo se recogieran, si el informante lo permitía, sólo sus iniciales.

Cuadro 1
Elementos de la portada de los cuestionarios

The diagram shows a questionnaire cover sheet with the following elements and callouts:

- 1:** A green circle with a downward arrow pointing to a small box in the top left corner.
- 2:** A red circle pointing to a grey rectangular box in the top right corner containing a date format: `__ - __ - __`.
- 3:** A blue circle with an arrow pointing to the word "Cuestionario" written in a dashed blue oval.
- 4:** A purple circle pointing to the "Sexo:" field.
- 5:** A pink circle pointing to the "Preferencia de la entrevista:" field.
- 6:** A red circle pointing to the "Entrevistado:" field.

The questionnaire form includes the following fields:

Cuestionario

Preferencia de la entrevista: _____

Entrevistador: _____ **Relación:** _____

Fecha de la entrevista: _____ **Lugar de la entrevista:** _____

Entrevistado: _____ **Sexo:** _____

Fecha de nacimiento: _____ **Lugar de nacimiento:** _____

Pueblo de colonización: _____ **Fecha de llegada al pueblo nuevo:** _____

Una vez desarrollado el aspecto estético, el siguiente paso fue la confección de los cuestionarios. Para ello se optó, en su inmensa mayoría, por el predominio de preguntas abiertas y en algunos casos por propuestas con parámetros que ayudaran a profundizar en la escala de valores socio-religiosos de los habitantes de la zona. En cuanto a los contenidos de los cuestionarios, se tuvo en cuenta la amplitud de la temática y temporalidad de la actividad, así como la diversidad de los alumnos participantes.

De este modo, se elaboraron en total siete cuestionarios temporales y temáticos que se entregaron de forma gradual a los alumnos. Precisamente en el momento de la entrega se comentaba en detalle el cuestionario y se incidía en aquellos ítems que pudieran resultar más complicados. A partir de ahí, los alumnos realizaron de forma autónoma las entrevistas en sus respectivas poblaciones, si bien cuando se topaban con alguna dificultad se resolvía de forma conjunta.


Por último, tras la realización de los entrevistas, en las reuniones de seguimiento procedimos al análisis grupal de las entrevistas. Ello dio pie a que los discentes expresaran su opinión sobre la actividad y reflexionaran sobre algunos de los testimonios de los informantes. También mostraron su sentir en las fichas autovalorativas de la actividad que se les pasaron durante el funcionamiento del taller.

Así, se profundizó en el proceso de *feed-back* o retroalimentación y la experiencia didáctica se enriqueció con aportaciones diversas.

En definitiva, los alumnos se convirtieron en sujetos activos en el proceso de recopilación y documentación sobre el patrimonio cultural de la zona, y a su vez implicaron a sus familias y vecinos en este proceso. Pero también, la intervención en esta actividad propició el desarrollo de un comportamiento más reflexivo y una mayor capacidad crítica entre los alumnos participantes, gracias, en gran medida, a su interacción y mejor comprensión del entorno más próximo. Por último, a la información recopilada se le dio un tratamiento didáctico y fue utilizada en varias asignaturas del ámbito de las CCSS.

La alta participación de los alumnos favoreció la continuidad de los talleres didácticos en el siguiente curso, 2007-2008, aunque se consideró oportuno diversificar y modificar parcialmente la temática de los anteriores *laboratorios*. Así, se continuó trabajando con fuentes orales, aunque supeditadas a la familiarización de los alumnos con las fuentes visuales. Ambas, que constituyen herramientas destacadas de disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Historia, son de fácil empleo por parte de los alumnos.

Y a la hora de imbricar estas fuentes en la práctica pedagógica y promover su conocimiento,

Taller de Sociología visual		
<u>FICHA FOTOGRAFICA</u>		
	Nombre y apellidos del propietario:	
	Localidad:	
	DATOS TÉCNICOS	
	Tamaño de la imagen: Blanco/Negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/>	
Otros datos:		
HISTORIA DE LA IMAGEN		
Descripción de la fotografía		
Fecha de elaboración:		
Lugar de realización y revelado:		
¿Qué título pondrías a esta foto?		
Otros datos:		
El titular de la fotografía autoriza su empleo y difusión para usos científicos, didácticos y divulgativos.		
Nombre, apellidos y Firma del titular: _____		
A rellenar por el profesor		
Nombre y apellidos del docente:		
Fecha de Recogida:	Fecha de encasado:	Fecha de Devolución:
Temática:		
Valoración:		
Otros comentarios:		
.....		

Modelo de ficha fotográfica.

uso e investigación entre los estudiantes se organizaron dos talleres didácticos de participación voluntaria: *taller de Sociología Visual Eugene Smith* y *taller de Microhistoria Carlo Ginzburg*³.

La Sociología visual es una rama auxiliar de la Sociología que se plantea, a través de un análisis detallado de las imágenes pictóricas o fotográficas, comprender el momento, el entorno y la sociedad en la que se realizaron. Con dicho taller se proyectaban varios fines: incorporar al currículo de secundaria los contenidos de esta materia, enseñar a los estudiantes a ver fotografías e imágenes con interés cultural y además se pretendía la recogida, por los propios estudiantes, de fotografías pertenecientes a las colecciones familiares para así evitar su pérdida y con ella la información que atesoran.

La materia prima de este taller eran las fotografías familiares, unas imágenes que guardaban ciertos parecidos con las de Eugene Smith sobre Deleitosa. Y la actividad fue un completo éxito, gracias a la importante acogida de los alumnos, puesto que se recopilaron más de medio millar de fotografías. Pero la recopilación sin más de fotografías proporcionaba una información en bruto, de ahí que fuera necesario “refinar” esas vivencias. Por eso, se diseñó una ficha básica de recogida de información fotográfica que incluía una copia digital de la imagen y que permitía priorizar la información más significativa (datos técnicos, historia de la imagen, descripción de la fotografía, fecha y lugar de realización y revelado, título y otros datos). A través de esta información, los alumnos se acercaban a las formas de diversión, al ciclo vital, al trabajo en el campo, a la vestimenta, al urbanismo de antaño, al ocio, a la reducida estancia en la escuela, a la religiosidad. En pocas palabras, a la historia familiar, local y comarcal. Y este conocimiento que los alumnos adquirirían, por poner algunos ejemplos, sobre la dictadura franquista, sus políticas hidráulicas, la existencia de un mundo rural agrario y atrasado, la importancia del Ejército o la fuerte presencia de la religión en todas las facetas de la vida, era mucho más significativo que el que pudieran obtener en cualquier clase habitual.

Pero además, a medio camino entre la formación y la recompensa cultural, se ofreció a los alumnos participantes en el taller la realización de una visita didáctica guiada al Museo del Prado, para profundizar, de una forma más lúdica, en la práctica de “extraer” información de los “instantes de memoria” que son las imágenes, en este caso pictóricas.

³ En relación al primero de los talleres, se denominó *Eugene Smith* como modesto homenaje a uno de los más destacados representantes del fotoperiodismo, que recorrió España durante la década de los cincuenta. En su trasiego por Extremadura, hizo un alto especial en la población cacereña de Deleitosa, donde realizó un extenso reportaje que constituye uno de los primeros ejemplos de Sociología visual. En cuanto al segundo laboratorio recibió el nombre de *Carlo Ginzburg*, historiador italiano que con su libro *El queso y los gusanos* dio inicio a la rama de la Microhistoria.

Por su parte, la Microhistoria es una rama de la Historia social que considera que cualquier acontecimiento, suceso o personaje del pasado, por más intrascendente que parezca, puede dejar su huella en la historia. En este sentido, la Microhistoria se caracteriza por la realización de estudios “a escala” o microanálisis sobre pequeñas comunidades, familias, vida cotidiana, individuos, acontecimientos o mentalidades.

Esta corriente historiográfica atiende al papel de lo particular, que no a lo anecdótico. Es decir, los protagonistas de las investigaciones microhistóricas suelen ser individuos concretos -pertenecientes frecuentemente a las clases populares-, cuyo estudio permite descubrir la red de relaciones sociales e ideológicas en las que está integrado. De esta forma, se visualiza la importancia que la trama de los hechos cotidianos e individuales puede tener en el desarrollo histórico general.

La interdisciplinariedad o apertura a otras ciencias sociales como la Antropología y la Sociología es otro de sus rasgos más distintivos de la Microhistoria, así como su predilección por las formas narrativas, una consecuencia directa de su interés por acercar la Historia a todos los públicos. Pero además de ser una estrategia investigadora, la Microhistoria presenta un enorme potencial didáctico. Buena muestra de ello es la posibilidad de acercarnos a la Historia mediante el estudio de los hechos cotidianos de familiares y la facilidad para iniciar a los alumnos en los rudimentos de la investigación histórica básica.

Para aprovechar esas posibilidades pedagógicas, se planteó el desarrollo de un *taller de Microhistoria* que recogiera la experiencia del anterior taller de fuentes orales, aunque con la intención de dar un paso adelante, pues se apostaba por el estudio de la historia local y comarcal a la que pertenecen los alumnos, y se mostraba interés por la historia de las mentalidades. Para ello, se fomentó la recogida no sólo de testimonios orales, también de documentos familiares de todo tipo que permitieran contextualizar los procesos socioculturales, políticos e históricos vividos por los familiares de los estudiantes.

Así, en cuanto a las historias familiares, los alumnos continuaron recabando de sus informantes testimonios e incluso alguna memoria mecanografiada sobre sus experiencias, historias de vida o microrrelatos. Y en este sentido resulta llamativo el importante peso de las referencias a periodos o momentos trágicos como la Guerra Civil (A), el exilio (B), los años del hambre, (C) el desarrollismo (D) o la continuidad de la represión durante la década de los cincuenta (E). Está claro que la Guerra Civil y el Franquismo constituyen *un pasado que está dormido, pero extrañamente vivo*⁴. Buen ejemplo de ello son los siguientes fragmentos que se reproducen:

⁴ GONZÁLEZ, M. “Las fuentes orales y la enseñanza del tiempo presente. La Guerra Civil en Conil de la Frontera”, *Aula*, nº 157, 2006; pág. 21.

(A) *Mi abuelo me ha contado que durante la Guerra Civil, cuando niño, muchas veces estaba aterrorizado en casa. Tenía miedo a que algún día pudiese morir, a perder a sus padres. Vivía en una situación de pobreza y hambre. Se quedaban muchos días sin comer y de vez en cuando comían algo. Las principales comidas eran pan y poco más. E incluso comían gatos, que los asaban y se los comían... Él dijo que aquellos años fueron los peores de su vida, sufriendo a más no poder y que no volvería para atrás.*

(B) *Mi primo me ha contado que su abuelo, al ser derrotados en la Batalla del Ebro decidió huir a Francia, cruzando los Pirineos. Al llegar a Francia, en vez de acogerlos, los recluyeron en un campo de concentración francés y les dieron la opción de ir a luchar contra los nazis, pero él decidió quedarse en el campo.*

(C) *Mi otra abuela [de Peraleda] me ha contado que pasaron mucha hambre... Para no pasar hambre comían los ratones, que asaban en la lumbre, y la hierbas que crecen en los bordes de los ríos y en los tejados. Las arromanzas que eran cocidas para poderlas comer. Los que tenían algo de dinero no pasaban tanta hambre. Se alimentaban de patatas asadas en la lumbre. También había muchos furtivos de caza, que a su vez eran maltratados por la Guardia Civil.*

(D y E) *Yo construí el Pantano de Rosarito. El trabajo allí era duro, porque primero teníamos que hacer una maqueta a pico y después echar hormigón. Conmigo, allí tuve presidiarios trabajando, picando para abrir hueco en el suelo⁵.*

Estos testimonios nos hablan de vidas marcadas por la violencia y las penalidades de la guerra y la posguerra. Relatan vivencias de familias numerosas, la importante presencia de la sobremortalidad infantil, los matrimonios tempranos, los duros trabajos agrícolas, el hambre y contrabando, las infraviviendas, la escasa cuanto no inexistente vida escolar, el respeto sagrado a los días festivos, los noviazgos bajo la mirada vigilante del párroco y las beatas, el miedo cervical a la Guardia civil, el mundo agrario atrasado, o la ambivalencia ante la emigración a las ciudades o a los pueblos de colonización –posibilidad de mejora o forzada pérdida de lo poseído-. En definitiva, unos testimonios imprecisos pero valiosos, puesto que nos ayudan a comprender el contexto y la evolución vital de la mayoría de la población española en los últimos setenta años.

Y respecto a los documentos, los alumnos llevaron a clase, entre otros, correspondencia de los sindicatos verticales, cartillas de racionamiento, carnets de la sección femenina, diferentes tipos de documentos de identidad, planos de los diversos pueblos, sellos con la efigie de Franco o billetes de una peseta. Una documentación que sigue conservando un importante valor histórico, sociológico e incluso antropológico y que contribuyó de forma significativa a integrar la vida cotidiana de la gente común en el desarrollo de nuestras clases de CCSS.

⁵ Testimonios recopilados por las alumnas del IESO Gabriel García Márquez de Tiétar: Andrea Fernández González de Pueblonuevo de Miramontes (A), Marta Sánchez Muñoz de Pueblonuevo de Miramontes (B), Gloria Montes Hernández de Pueblonuevo de Miramontes (C), y Estela González Díaz de Tiétar (D y E).

En esa línea de profundizar en la historia a escala, varios alumnos, tomando como base los cuestionarios del anterior taller de fuentes orales, realizaron dos investigaciones acerca del grado de creencia en supersticiones entre los habitantes de los Pueblos Nuevos del Arañuelo y sobre las peculiaridades del callejero y el urbanismo de sus respectivas poblaciones. Dichas investigaciones se materializaron en la elaboración de sendos pósters titulados: *¿Creemos en las supersticiones? Un acercamiento a la Historia de las Mentalidades*; y *La Historia en la vida cotidiana. Un estudio del callejero*⁶.

Pero a través de estas actividades no sólo hemos fomentado, entre los alumnos, hábitos de investigación básica y expresión en público. También hemos compartido experiencias didácticas con otros centros educativos como el IESO de Zarza de Granadilla. Las similitudes socioculturales e históricas de ambos institutos nos llevaron a elaborar una investigación de Historia comparada. La historia de las poblaciones históricas de las que procede una parte importante de los alumnos de ambos centros, Talaverilla la Vieja y Granadilla, presenta importantes paralelismos, desde la construcción de sus respectivos embalses – Valdecañas y Gabriel y Galán-, y la consiguiente resistencia al abandono de las localidades de origen, al forzado proceso emigratorio, pasando por el traslado de algunos de sus habitantes a pueblos de colonización. Dicha investigación se materializó en un panel denominado: *De paisanos a colonos. El impacto del desarrollismo franquista en las poblaciones de Talaverilla y Granadilla*⁷.

Y al igual que en el anterior taller, se fomentó la participación de los chavales, ofreciéndoles una visita pedagógica a alguno de los museos etnográficos de la región, en concreto, al Museo del Turrón de Castuera. Con ello, se consiguió entre los alumnos un mayor acercamiento a las formas de vida y a la cotidianidad de la inmensa mayoría de la población extremeña del siglo pasado. Ello redundó en una mejor comprensión de la metodología de la Microhistoria.

Finalmente, y como cierre de la experiencia didáctica de los talleres se acordó prestar atención a los aspectos culturales, tanto a los medios de transmisión –formales e informales-, como al fenómeno de la Interculturalidad. Y para ello, se desarrollaron dos talleres que debían aportar diferentes enfoques –antropológicos, sociológicos, históricos- sobre los aspectos culturales. El primer *laboratorio*, denominado *taller de Interculturalidad*, se planteó como una actividad de iniciación y familiarización de los alumnos con la Antropología y la Historia Cultural. Estas ramas centran su interés en las cuestiones relativas a la producción, transmisión y conformación de la cultura.

Evidentemente, las normas y conocimientos que se transmiten difieren en función de las culturas y grupos sociales en los que crecen los educandos. Precisamente,

⁶ Ambos paneles se expusieron y defendieron *in situ* en la XII Reunión Científica para alumnos de Enseñanza Secundaria, celebrada entre febrero y marzo de 2008 en la localidad pacense de Don Benito.

⁷ Este panel fue expuesto y defendido por alumnos de ambos centros en las I^{as} Jornadas de investigación en secundaria del Campo Arañuelo, celebradas en abril de 2008 en la población de Tiétar.

es significativo el porcentaje de alumnos marroquíes que están matriculados en el IESO Gabriel García Márquez (este porcentaje oscila entre el 20 y el 25 por ciento del total), por lo que es factible conocer y comparar diferentes experiencias educativas de las dos culturas presentes en el centro.

En este sentido, la principal fuente de transmisión cultural, junto con la familia, es la escuela que se sirve de la educación para ceder a las generaciones más jóvenes los rudimentos culturales de la sociedad en la que están creciendo. Así mismo, los juegos son otra forma simbólica de transmisión de normas y en muchas ocasiones las cuestiones lúdicas se emplean como herramientas educativas, de ahí nuestro interés por recopilar y comparar los juegos españoles y marroquíes.

Por tanto, el taller de *Interculturalidad* se centró en el estudio de dos líneas de investigación: a) las prácticas escolares de los familiares o vecinos mayores, y b) los aspectos lúdicos. Para acercarnos a las prácticas escolares, se elaboró un cuestionario sobre diversos asuntos que nos permitiera obtener una imagen nítida del proceso escolar: duración y condiciones de los estudios, *ratio*, higiene, materiales escolares, recreo, el espacio físico de la escuela, las prácticas didácticas, tipo de

Microhistoria e interculturalidad: didáctica en el entorno.

37. Si jugaba a algún juego en el colegio nos puede ayudar a rellenar las siguientes fichas:

Ficha de juego escolar nº 1	
Nombre o nombres del juego: _____	
Lugar en el que jugaba: _____	
Época del año en que jugaba: _____	
Participantes: Niños <input type="checkbox"/> Jóvenes <input type="checkbox"/> Adultos <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> En grupo <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/>	
Sexo de los jugadores: Masculino <input type="checkbox"/> femenino <input type="checkbox"/> mixto <input type="checkbox"/>	
Material utilizado para el juego (piezas, objeto, etc.): _____	<small>Representación gráfica del juego (campo de juego, piezas, posturas, etc.)</small>
Descripción del juego o reglas: _____	
Palabras o expresiones del juego: _____	
Otras cuestiones de interés: _____	
Ficha de juego escolar nº 2	
Nombre o nombres del juego: _____	
Lugar en el que jugaba: _____	
Época del año en que jugaba: _____	
Participantes: Niños <input type="checkbox"/> Jóvenes <input type="checkbox"/> Adultos <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> En grupo <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/>	
Sexo de los jugadores: Masculino <input type="checkbox"/> femenino <input type="checkbox"/> mixto <input type="checkbox"/>	
Material utilizado para el juego (piezas, objeto, etc.): _____	<small>Representación gráfica del juego (campo de juego, piezas, posturas, etc.)</small>
Descripción del juego o reglas: _____	
Palabras o expresiones del juego: _____	
Otras cuestiones de interés: _____	

Modelo de ficha de juegos escolares.

educación –mixta o segregada, existencia de actividades extraescolares – paseos vespertinos, excursiones...-, tipos de lecturas, personalidad de los maestros, presencia de la religión en la escuela o actividades de ocio.

La información obtenida nos permitió reflexionar, durante varias sesiones, sobre las diferentes experiencias escolares. Dicha comparativa fue en varias direcciones: se cotejó tanto la situación escolar, en función de la población española de procedencia, como por la nacionalidad del entrevistado, ya fuera marroquí o español. El siguiente paso nos permitió comparar las condiciones escolares del pasado con las condiciones escolares del presente y extraer numerosas conclusiones.

Con relación a los aspectos lúdicos, se aprovechó el cuestionario anterior y se introdujo una ficha de recogida de información sobre los juegos escolares practicados por los alumnos y sus familiares. En esta ficha se preguntaban varias cuestiones: nombre o nombres del juego, lugar del juego, época del año, edad de los participantes, cariz individual o grupal, social o familiar, sexo de los jugadores, material empleado, descripción del juego, reglas, palabras o expresiones empleadas y un espacio para la representación gráfica del juego. De este modo, se obtuvo una gran cantidad de información que permitió una investigación comparativa sobre los juegos practicados por marroquíes y españoles en la escuela.

Y tras contrastar la información lúdica, a modo de recompensa por el buen trabajo desarrollado, se decidió celebrar el 3 de marzo de 2009 una Jornada de juegos interculturales en la que pusimos en práctica varios juegos recopilados, tanto marroquíes como españoles. Finalmente, esta indagación y práctica desembocó en la elaboración de un panel titulado: *¿A qué jugabas? Un ejercicio de historia intercultural* que se presentó en la *XIII Reunión científica de investigación en enseñanzas medias*, y en la *II Reunión científica del Campo Arañuelo*⁸. En dicha investigación se incidía básicamente en cinco aspectos: los principales lugares de juego, la época del año en que se practicaba, el sexo de los jugadores, la tipología y por último, la existencia de juegos propiamente interculturales. Es decir, practicados, indistintamente, tanto por españoles como por marroquíes.

Por su parte, el segundo *laboratorio* fusionaba y daba continuidad a los talleres de Microhistoria y Sociología Visual, aunque en esta ocasión se prestó especial atención a las cuestiones escolares. Fruto de este interés se recopilaron algunos materiales como las cartillas escolares, algún pizarrín o varios libros de texto como la Enciclopedia Álvarez. Estos objetos nos hablan de una enseñanza fuertemente condicionada por la religión y la ideología franquista, que identificaba a la España de Franco con “el imperio en el que no se ponía el sol” y que comparaba al Caudillo con el Cid o los Reyes Católicos. Estos materiales nos muestran también una educación segregada y sexista en la que las niñas tenían asignaturas como Hogar, que orientaba su vida a las tareas domésticas y al matrimonio, y que las convertía en ciudadanas de segunda, con derechos reducidos y sometidas al varón.

Por último, esa visión se completaba con las diversas instantáneas colegiales que se recopilaron. Entre ellas abundaban las poses preparadas que mostraban a escolares con el acartonado mapa de España, o el mapamundi de turno, a sus espaldas. O con un teléfono, como signo de la ansiada modernidad. Pero también las fotos de grupo que nos muestran una escuela segregada -en la que no existen las clases mixtas-, con fuerte presencia de los símbolos del nacionalcatolicismo – fotos de José Antonio, del propio Franco, del escudo y la bandera franquista, del crucifijo o de otras imágenes

⁸ La primera tuvo lugar en la población de Tiétar en marzo de 2009, mientras que la segunda se desarrolló en Naval Moral de la Mata en abril del mismo año.

religiosas-, de grupos de alumnos masificados y de muy diversas edades y niveles, propios de las escuelas unitarias.

Conclusión.

De todo lo anterior se puede concluir que la vida en sí es un recurso didáctico para las Ciencias Sociales, y su integración en las aulas puede conllevar una mejora cualitativa del proceso educativo, en tanto que proporciona nuevos estímulos formativo-culturales. Rastrear en la historia propia contribuye a que los alumnos establezcan una mayor comunicación intergeneracional con sus familiares –las batallitas del abuelo-, pero también abre una vía de fácil recorrido a la investigación básica.

Además, estas historias, documentos y fotografías familiares han ayudado a los alumnos a mostrar más interés por las Ciencias Sociales⁹. Y esto ha sido así porque las intrahistorias familiares no son sino un fresco muy cercano de las costumbres y formas de vida del pasado. Esos recuerdos personales, imprecisos e incluso aderezados de algunas anécdotas, han propiciado, entre los estudiantes, una comprensión más significativa de los procesos socioculturales e históricos. Y esto es muy importante, puesto que entender el pasado es una de las claves para comprender el presente y vislumbrar el futuro.

En este sentido, el desarrollo de este tipo de experiencias didácticas de interacción con el medio más próximo, estimula entre los participantes – en este caso, los alumnos-, el desarrollo de actitudes participativas en su entorno, a la vez que favorece la capacidad crítica y la iniciativa y autonomía personal. Así mismo, de forma indirecta, mediante el fomento de los hábitos de colaboración y trabajo, también se impulsa la socialización, la convivencia escolar y la educación en valores. Al fin y al cabo, no se puede olvidar que un estudiante de hoy es un ciudadano de mañana.

Pero al margen de estas cuestiones sociopedagógicas, los alumnos han percibido, mediante esta experiencia, que la historia de sus parientes también forma parte, mediante su interacción con otras tantas historias personales, de la Historia con mayúsculas. Es decir, sus familiares, son por tanto, protagonistas de su propia vida, una vida que es materia para la Historia.

Bibliografía.

Aróstegui, Julio. *La historia vivida: sobre la historia del presente*, Alianza, Madrid, 2004.

⁹ Incluso por algunas disciplinas que casi no sabían ni que existían, en tanto que no son curriculares, como la Antropología o la Sociología.

Barbolla Camarero, Domingo. *Inmigración marroquí en la zona de Talayuela (Cáceres)*, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 2001.

Beato Espejo, Manuel. *El régimen local y la colonización interior del siglo XX*, UEX, Cáceres, 1990.

Boj, Isabel; Poblador, Eva; Castellano, Nuria. “El taller de historia en el aula”, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 43, 2005, págs. 24-34.

Caro Baroja, Julio. *Los pueblos de España*, Alianza, Madrid, 2003.

Díaz Iglesias, Sebastián. “Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades”, *Revista de antropología experimental*, nº 5 (2005), 11 págs., en <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/diaz2005.pdf>. [Fecha de consulta: diciembre 2009].

Folguera, Pilar. *Cómo se hace historia oral*, EUDEMA Universidad, 1994

Fontana, Josep. *La historia de los hombres*, Crítica, Barcelona, 2002.

Fraser, Ronald. *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia Oral de la Guerra Civil Española*, 3ª edición, Crítica, Barcelona, 2001.

Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Península, Barcelona, 2008.

Gómez Benito, Cristóbal (Dir.); Gimeno, Juan Carlos. *La colonización agraria en España y Aragón, 1939-1975*, Ayuntamiento de Alberuela de Tubo, Huesca, 2003.

González, Magdalena. “Las fuentes orales y la enseñanza del tiempo presente. La Guerra Civil en Conil de la Frontera”, *Aula*, nº 157, 2006, págs. 17-21.

Gregorio Enríquez, Pedro. “La historia local: Una estrategia de investigación y enseñanza”, *Docencia e investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, nº 13, 2003, págs. 73-88.

Harris, Marvin. *Introducción a la Antropología General*, Alianza, Madrid, 2004.

Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones del Bolsillo, Barcelona, 2002.

Lavega, Pere; Olaso, Salvador. *1000 juegos y deportes populares y tradicionales*, Paidotribo, Barcelona, 2003.

Lara López, Emilio Luis. “La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología”, *Revista de Antropología Experimental*, nº 5, 2005, texto 10, 28 págs., en <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/lara2005.pdf>. [Fecha de consulta: diciembre 2009].

Lombard, Jacques. *Introducción a la etnología*, Alianza, Madrid, 2004.

Marcos Arévalo, Javier. *Etnología de Extremadura (investigación y docencia)*, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, Badajoz, 2000.

Marcos Arévalo, Javier. *La construcción de la Antropología social extremeña (cronistas, interrogatorios, viajeros, regionalistas y etnógrafos)*, Coedición ERE-UXX, Cáceres, 1995.

Marcos Arévalo, Javier. “La identidad extremeña: reflexiones desde la antropología social”, *Gazeta de Antropología*, nº 14, 1998, 28 págs., en http://www.ugr.es/~pwlac/G14_04Javier_Marcos_Arevalo.html. [Fecha de consulta: octubre 2009].

Pinto, Carmelo; De Miguel, Jesús M. *Sociología Visual*, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

Rodríguez Becerra, Salvador. *Religión y fiesta*, Signatura demos, Sevilla, 2000.

Serna, Justo; Pons, Anaclét. *Cómo se escribe la Microhistoria*, Cátedra-Universidad de Valencia, Frónesis, Madrid, 2000.

Travé González, Gabriel; Cañal de León, Pedro. “¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, nº 5, en <http://www.ujen.es/huesped/rae>.

Velasco, Honorio; Díaz de Rada, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica*, Trotta, Madrid, 2006.

VVAA. *Colonos y colonizaciones en la provincia de Cádiz*, Diputación Provincial de Cádiz, Cádiz, sin fecha.

Desde el Currículo de Educación Primaria para Extremadura: Las Competencias Básicas en Educación Física como Ciencia Social

From the Curriculum of Primary education for Extremadura: The Basic Competences in Physical Education as Social Science

Pablo García Rodríguez

Facultad de Educación

Universidad de Extremadura

Resumen: La importancia de la Educación Física como ciencia social, tanto en cuanto es una materia que se dedica, entre otros asuntos, a la socialización del alumnado a través del ejercicio físico. Además la Educación Física ha estado presente desde el comienzo de la humanidad y sujeta a los cambios, sociales, educativos, políticos, culturales, económicos y religiosos en todos los pueblos y civilizaciones. La Educación Física no se ha ocupado solamente de los aspectos técnicos o prácticos sino también de una formación humanista y pedagógica de sus profesionales, por lo tanto, la Educación Física además del adiestramiento físico ha participado a lo largo de la historia en todos sus avatares. En el Currículo de Educación Primaria para Extremadura, también recoge las Competencias Básicas en el Anexo I como marca la LOE. En este contexto se establecen las ocho competencias básicas propuestas por la U. E. Vemos que las Competencias Básicas son algo más que, solamente, el dominio de unos conocimientos, siendo éstos importante, sino que suponen una combinación de habilidades prácticas, motivaciones, valores, actitudes etc. Considero que la Educación Física puede contribuir de manera directa al desarrollo de las ocho competencias antes relacionadas, teniendo presente que hay un “olvido” en las competencias referidas a la Educación Física, en un mundo donde la salud y todo lo que tenga que ver con una buena preparación física es cada vez más importante para una mayoría de ciudadanos. Incluso en el mismo Currículo extremeño se hace hincapié, desde su introducción hasta los criterios de evaluación, la importancia de esta enseñanza.

Palabras clave: Competencias Básicas. Educación Física. Ciencia Social.

Summary: The curriculum of primary education for Extremadura: The basic skills in Physical Education and Social Science "The importance of physical education as a social science, insofar as it is a matter that is dedicated, among other things, to the socialization of students through physical activity. Physical Education also has been present since the beginning of humanity and subject to social, educational, political, cultural, economic and religious groups in all peoples and civilizations. Physical Education had not addressed only the technical or practical aspects but also a humanist and pedagogical training of its professionals, pos therefore, Physical Education physical training in addition to what has been involved throughout history in all its avatars. In the Primary School Curriculum for Extremadura, also incorporates the Basic Skills in Annex I, as indicated in LOE. In this context, establishing the eight core competencies proposed by the European Union. We see that basic skills are more than just the domain of expertise, the latter being important, but involving a combination of practical skills, motivations, values, attitudes etc. I believe that Physical Education can contribute directly to the development of the eight races before related, bearing in mind that there is a "forgotten" in the powers relating to physical education in a world where health and everything to do with a good physical preparation is increasingly important for most citizens. Even in the same curriculum emphasizes extremeño since its introduction to the evaluation criteria, the importance of his teaching.

Key words: Basic competences. Physical education. Social science.

Introducción.

En primer lugar, destaco la importancia de la Educación Física como ciencia social, tanto en cuanto es una materia que se dedica, entre otros asuntos, a la socialización del alumnado a través del ejercicio físico. Además, la Educación Física ha estado presente desde el comienzo de la humanidad y sujeta a los cambios, sociales, educativos, políticos, culturales, económicos y religiosos en todos los pueblos y civilizaciones. ... *si con un criterio amplio entendemos que las ciencias sociales son todas aquellas que estudian a los humanos en sociedad y en relación con el territorio, obtendríamos un amplio conjunto de ciencias-disciplinas cada una con sus propios métodos y tradiciones* (HERNÁNDEZ CARDONA, 2002: 25).

La Educación Física no se ha ocupado solamente de los aspectos técnicos o prácticos sino también de una formación humanista y pedagógica de sus profesionales, por lo tanto, la Educación Física además del adiestramiento físico ha participado a lo largo de la historia en todos sus avatares. En la Prehistoria tenemos restos que nos hablan de que en estos primeros tiempos de la humanidad se realizaban juegos y bailes de forma organizada del movimiento corporal. En las sociedades antiguas, China, India, Egipto, Grecia o Roma tenían un objetivo más claro en los ejercicios del cuerpo, eran sobre todo de carácter militar y religioso, y también practicaban natación, juegos de pelota, levantamiento de pesos, montar a caballo, juegos para desarrollar personas fuertes y con valores morales. El gimnasio, la palestra o escuela de lucha, los circos o anfiteatros de estas sociedades eran espacios para la realización de actividades físico-deportivas y además lugares de encuentro y socialización, bien es verdad que con más entusiasmo en Grecia que en Roma. Las actividades físicas también se practicaban con fines médicos y de bienestar personal. No en vano en una de estas civilizaciones, en Grecia, se crearon los Juegos Olímpicos que se celebraban cada cuatro años en honor del dios Zeus. Desde la filosofía se escribía y se debatía sobre la utilidad o no de las actividades físico-deportivas. A finales del siglo IV d. C. se abolieron los Juegos Olímpicos.

Durante la Edad Media, el caballero tenía que prepararse para la guerra, aunque en muchas ocasiones los juegos y el deporte eran considerados paganos, pero las justas, los torneos o las cacerías se realizaban en todos los lugares durante este largo periodo de la historia del mundo. En la Edad Moderna, el Renacimiento retomó el tema de los ejercicios físicos no sólo como juego y adiestramiento sino también por sus efectos medicinales; las corrientes humanísticas fueron muy sensible al tema. Rousseau, Lucero o Locke, entre otros expertos, escribieron sobre la importancia de la Educación Física, es decir, este campo se preparaba su entrada en la Edad Contemporánea, las escuelas y teorías se suceden en países como Suecia, Holanda, Inglaterra, Alemania, Francia y Estados Unidos. Francia aporta un personaje muy importante para el desarrollo de estas materias, Pierre de Coubertin, que reanudó los Juegos Olímpicos, con unas Olimpiadas en Grecia en 1896. El siglo XX, además de un tiempo de guerras

y de sistemas políticos totalitarios, los fascismos y el nazismo, es un tiempo fecundo para la Educación Física, pues se contempla en todos los Planes de Estudios desde la Escuela Elemental hasta la Universidad, y es a partir de la Primera Guerra Mundial cuando las mujeres tiene un interés más generalizado por la educación física y los deportes.

En segundo lugar, quiero partir de la definición que nos ha proporcionado la LOE que a su vez incorpora los compromisos de la Unión Europea fijados para el 2010, que no son otros que preparar ciudadanos/as con un nivel de formación que se les posibilite adaptarse a la sociedad del conocimiento y a las nuevas exigencias de un mundo en constante cambio. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, aparece un nuevo elemento curricular, las competencias básicas que las define como “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. En el Currículo de Educación Primaria para Extremadura, también recoge las Competencias Básicas en el Anexo I como marca la LOE. En este contexto se establecen las ocho competencias básicas propuestas por la U. E. y que son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Competencia de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Las Competencias Básicas son algo más que el dominio de unos conocimientos, siendo éstos importante, que suponen una combinación de habilidades prácticas, motivaciones, valores, actitudes etc. En definitiva son todos los componentes sociales necesarios para proporcionar al alumnado la capacidad de “saber hacer”, para aplicar los conocimientos a los problemas de la vida y además poder adecuarse a distintos contextos ya que poseen un carácter integrador, aunando conocimientos, procedimientos y actitudes, para integrar y relacionar los diversos aprendizajes.

Considero que la Educación Física puede contribuir de manera directa al desarrollo de las ocho competencias antes relacionadas, teniendo presente que hay un “olvido” en las competencias referidas a la Educación Física, en un mundo donde la salud y todo lo que tenga que ver con una buena preparación física es cada vez más importante para la mayoría de ciudadanos. Incluso en el mismo Currículo extremeño se hace hincapié, desde su introducción hasta los criterios de evaluación, de la importancia de esta enseñanza, “debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades”, estas

capacidades deben ir encaminadas al fomento de la actividad física, como práctica saludable, no sólo en la etapa de formación de las personas sino a lo largo de toda la vida, ya que alrededor de la actividad se generan valores, sustentados por el desarrollo de capacidades, no sólo cognitivas, sino también físicas y emocionales, todo aquello que tenga que ver con el cuerpo contribuye a un buen desarrollo personal y supone, en definitiva, una mejor calidad de vida.

En el siglo XXI el ocio y el tiempo libre adquieren una importancia capital. En este sentido es importante que desde la infancia y juventud se fomente el ejercicio físico y psíquico, a través del uso del cuerpo como instrumento de primer orden. Para ello, los juegos y las actividades colectivas realizadas desde hace tiempo en los colegios e institutos van en esta dirección. Extremadura posee un entorno envidiable para incardinar la Educación Física en nuestro ecosistema, de manera que sea respetuoso e idóneo con las actividades que se realizan al aire libre.

Entiendo, pues, que las competencias educativas en el campo de la Educación Física, están en relación directa con las destrezas y capacidades, que desde éste Área se han estructurado en cinco bloques:

El bloque 1, el cuerpo: imagen y percepción.

El bloque 2, habilidades motrices.

El bloque 3, actividades físicas artístico-expresivas.

El bloque 4, actividad física y salud.

El bloque 5, juegos y deportes.

En los cinco bloques tenemos muy bien explicitadas las Competencias Básicas y ponen el énfasis en todos los aprendizajes que consideramos que son imprescindibles que nuestro alumnado posea y adquiera para que al finalizar la educación obligatoria, haya logrado su realización como persona y pueda ejercer una ciudadanía activa que le permita, a lo largo de toda su vida, ser ciudadano crítico, reflexivo y participativo:

La estructuración de los contenidos refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la Educación Física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; la educación en valores y la educación para la salud” (Currículo para Extremadura, 125).

Por otra parte, las competencias profesionales es decir, “saber hacer”, son también muchas y variadas, para integrarse en el quehacer diario de la escuela, tanto académicas como sociales, y buscar las estrategias didácticas para realizar y aplicar aquellos Programas Educativos que mejoren tanto las Unidades Didácticas como todas las demás estrategias que desarrollen tanto los aspectos cognitivos como los corporales; en nuestro caso, para detectar las diferencias del alumnado y actuar con ética profesional en todos los momentos de nuestra actividad académica. Por último

resaltaría la evaluación permanente que debemos realizar cuando educamos en “la acción”, que nos aproxima a que las competencias no sólo sean aquellas encaminadas a poder comprobar “lo que saben”, sino también “lo que saben hacer”, sin perder de vista la más importante, “lo que son”. Es decir, las competencias profesionales son elementos clave para lograr el éxito y la eficacia en nuestras clases de Educación Física, ya que desde hace tiempo se ha asignado a la educación un cierto carácter formador de la totalidad de nuestro alumnado para que hagamos una Profesión de calidad, exigencia, competitividad y rendimiento. Entiendo que a través de las Competencias Básicas se favorece un aprendizaje para toda la vida en el aspecto intelectual, psicomotor, afectivo y de relación con los demás, que significa, en definitiva, promover el bienestar mental, físico, afectivo y social, competencias que tienen que servir para que el alumnado sepa, sepa hacer, y posea valores y actitudes que se aprenden a través del Currículo de Educación Física.

Las ocho Competencias Básicas y la Educación Física en el marco del Currículo de Primaria para Extremadura.

Considero que la Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico y la Competencia Social y ciudadana son las que mejor se ajustan a la Educación Física, una vez constatado que no hay ninguna competencia relacionada con lo motórico y la salud. El resto de las Competencias Básicas podría ajustarse, más o menos, a nuestras programaciones, puesto que son consideradas como objetivos clave de los sistemas educativos europeos, por su carácter transversal.

Es importante señalar que la Educación Física, por su carácter abierto y flexible, supone una oportunidad y un espacio inmejorable para el desarrollo de las Competencias Básicas, además la Educación Física tiene un carácter experimental múltiple y contribuye a su desarrollo en el aula, el gimnasio, el entorno o el patio de recreo. Por ello, voy a proponer en cada una de las Competencia Básicas aquellos aprendizajes que se pueden lograr en el marco de la Educación Física.

Competencia en comunicación lingüística. La comunicación lingüística, favorece los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones motrices y aportando un vocabulario específico, además de las lecturas de textos relacionados o no con la Educación Física. La lectura y la escritura son herramientas insustituibles en nuestro mundo para poder comunicarnos. Pero la comunicación que muchas veces desarrollamos en nuestra clases entra dentro de los lenguajes no verbales, estoy hablando del lenguaje corporal que es inseparable de toda acción motórica, es un código que expresamos a través del cuerpo y con movimientos hace posible que nos entendamos, lo realizamos interaccionando con otras personas, es una comunicación que sin utilizar palabras conseguimos comunicarnos, unas veces son intencionadas y otras no, aunque en nuestras clases nos interesa, sobre todo, son las formas organizadas de expresión, con un sentido educativo que se pueden perfeccionar en la

acción, pues además debemos acompañar las expresiones orales con los otros elementos de las comunicaciones no verbales.

El teatro, la danza, los juegos, los deportes, son manifestaciones gestuales del cuerpo. En nuestra Comunidad Autónoma existe un rico patrimonio cultural en juegos que se realizan en muchos de nuestros pueblos y algunos de ellos con reglas diferentes, por ejemplo, los bolindres, el peón, la rayuela, el balón prisionero, el escondite o el rescate, etc. Cuentos y leyendas también existe una gran recopilación de ellas, como aquellos “Cuentos extremeños de animales” o “Acertijos extremeños”, recopilados por Juan Rodríguez Pastor o sobre la literatura oral del norte de la provincia de Cáceres cuya recopilación ha sido realizada por Jesús Barbero Mateos y Remedios Cuesta, “Literatura oral en el Norte de Extremadura: cuentos de Serradilla”, sin olvidar el “Mapa de Cuentos y leyendas de Extremadura y el Alentejo de Eloy Martos Núñez y Víctor M. de Sousa Trindade. Las obras de teatro de Leandro Pozas como “La Urdimbre”, “Aventuras de Dick” o “El Parisien”, que es un obra de teatro para niños ha publicado también su primera novela “Crónica oficiosa de la Paca la Coja”. Como vemos, los ejemplos, que nos proporcionan los autores de la Comunidad Autónoma, son muchos y variados para poder trabajar la competencia en Comunicación Lingüística en el Área de Educación Física:

El área también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta (Currículo de E. P. para Extremadura, 128).

Competencia matemática. Con la Educación Física se pueden trabajar el orden, sucesión, formas geométricas, distancias, paralelismos, velocidad, aceleración, rectas, curvas, alturas, etc., son elementos básicos que podemos trabajar en el gimnasio, o en el patio de recreo, son términos matemáticos que se pueden adaptar a la motricidad en las clases de Educación Física, es decir integrar los conocimientos matemáticos con otras materias. Las matemáticas no están “reñidas” con la Educación Física, las escalas, las puntuaciones, los números, los cálculos mentales en las competiciones o en los juegos. Los ejemplos son muchos para la adquisición de la competencia matemática desde la Educación Física, competencia que no se contempla en el Currículo para Extremadura para nuestra área. En la revista Campo Abierto de la Facultad de Educación de Badajoz, podemos encontrar muchos artículos sobre las matemáticas y la Educación Primaria, especialmente quiero destacar el artículo “Interdisciplinariedad en Primaria a través de una ruta geométrica”, publicado en el número 15. Es interesante para el asunto que estamos tratando, conseguir la competencia matemática desde la Educación Física, a través de una ruta geométrica por la Comarca de La Vera en Cáceres, que podría aplicarse a otros entornos de nuestra Comunidad.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

La Educación Física contribuye en el desarrollo y adquisición de la competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la interacción del propio cuerpo con el espacio, los objetos y los compañeros y compañeras mejorando los aspectos cognitivos, las destrezas y muchas posibilidades motrices. En el trabajo de esta competencia juegan un papel relevante los contenidos relacionados con la condición física orientada a la salud, para la consecución de hábitos de vida saludable "... mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud" (C. de E. P. para Extre. 127). Los contenidos relacionados con las actividades físicas en la naturaleza y el entorno extremeño, asumiendo valores y actitudes de respeto a la vez que colaboramos con el uso responsable del medio natural, preservándolo y protegiéndolo, ya que en nuestro espacio físico desarrollamos gran parte de nuestra vida, no sólo la escolar, sino también todas las actividades cotidianas que realizamos en nuestro entorno más inmediato y, que nos hace querer y respetar a nuestra Comunidad Autónoma, conociendo aquello que nos legaron nuestros antepasados, obras artísticas, desde el conocimiento y respeto de los restos prehistóricos, como los dólmenes o las pinturas rupestres tan extendidos en nuestra comunidad, sin olvidarnos del patrimonio romano tan rico que posee Extremadura, no solamente en Mérida sino en otros muchos lugares, como Medellín o el espléndido puente de Alcántara, los restos visigodos, hasta los castillos, alcazabas, murallas e iglesias construidas en la Edad Media y que poseemos en abundancia en la Comunidad Autónoma etc. No podemos olvidarnos del nuestro rico folklore, instrumentos musicales, etc. Las acampadas, los itinerarios, las marchas, el senderismo y las excursiones nos sirven para conocerlo, respetarlo, conservarlo y quererlo y todo ello desde el campo de la Educación Física:

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas (C. de E. P. para Extremadura 44).

Competencia de la información y competencia digital. La Educación física es esencialmente vivencial y también contribuye al tratamiento de la información y a la competencia digital a través del análisis crítico y reflexivo de los mensajes y estereotipos sobre el cuerpo que aparecen en los medios de información y comunicación dan imágenes del cuerpo, por ejemplo, para procurar un desarrollo armónico corporal y despreciar las alteraciones alimenticias que se están produciendo de forma alarmante en nuestros jóvenes. El lenguaje icónico, textual, gráfico, visual o sonoro se aprenden desde la Educación Física, para saber interpretar, decodificar y analizar con autonomía y sentido común:

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento (C. de E. P. para Extremadura 45).

La sociedad de la información y del conocimiento es imprescindible que la conozca nuestro alumnado para enfrentarse al siglo XXI, es una herramienta indispensable de información. Buscar y procesar la amplia y rica información que existe en el área, tanto en juegos, textos, biografías, como en orientación espacio-temporal etc. saber utilizar el correo electrónico, chats, foros etc. se puede aprender desde la Educación Física. Tengo que recordar que Extremadura tiene el sistema operativo LinEx, que está basado en GNU (proyecto iniciado en 1983 para software libre), nace de la Red Tecnológica Educativa y la Junta de Extremadura, por dos motivos fundamentales: el primero era para fomentar el desarrollo educativo y el segundo para proporcionar el software libre y no tener que abonar ningún canon para su utilización. Tiene ventajas e inconvenientes, las ventajas son: que es libre, que contiene una gran cantidad de software y por último su fácil manejo e instalación, el principal problema reside en que en muy pocas tiendas se puede comprar el ordenador con el LinEx preinstalado pues las empresas “grandes se comen a las pequeñas”, en este caso Microsoft.

Competencia social y ciudadana. Para la competencia social y ciudadana, se pueden desarrollar valores como la paz, la igualdad, el respeto al medio ambiente, la integración, la cooperación, mejora de la autoestima, el trabajo en equipo. etc, se pueden trabajar desde el ámbito de la Educación Física. Los juegos motores y las actividades deportivas colectivas plantean situaciones especialmente favorables para el desarrollo y fomento de estos valores. Además, la elaboración y seguimiento de las normas y reglas para el funcionamiento colectivo de estas actividades colabora en la aceptación de los códigos de conducta de una sociedad, es decir, aceptar la democracia en las normas. Las actividades basadas en la competición generalmente pueden acarrear conflictos que requieran de una negociación basada en el diálogo como medio eficaz para su resolución de problemas. Aceptar los errores y aprender de los demás, junto con la adquisición comportamientos, como plantearse metas alcanzables, a través del trabajo en el área, son todos principios básicos para conseguir la competencia social y ciudadana, hacer ciudadanos responsables, autónomos y libres:

... el área contribuye de forma esencial al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las características de la Educación Física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, le hacen propicia para la educación de habilidades sociales (C. de E. P. para Extremadura 127).

Competencia cultural y artística. Comprender y valorar las manifestaciones culturales y artísticas desde una óptica crítica, la Educación Física ofrece como elemento importante para ello los juegos, juegos tradicionales, que como ya hemos visto, existen muchos y variados en nuestra Comunidad Autónoma. Esos

juegos contribuyen de diversas maneras a conseguir la competencia de la que estamos tratando, es decir, apreciando, comprendiendo y valorando los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza como manifestaciones culturales de la motricidad humana como parte del patrimonio cultural de nuestros pueblos. Podemos expresar ideas, sentimientos y emociones de forma creativa a través de la utilización de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, siempre adoptando una actitud abierta y respetuosa hacia la gran diversidad cultural de nuestro entorno y que se manifiesta en las actividades de ocio, deportivas y de expresión corporal, tanto en las nuestras como en las de otras culturas. Todo ello, favorece el acercamiento de lo deportivo mediante de análisis y de reflexión crítica, a los problemas de nuestra sociedad, por ejemplo, ante la violencia en los deportes u otras situaciones contrarias a la dignidad humana. “En otro sentido, el área favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad que en él se producen” (C. de E. P. para Extre. 128).

Competencia para aprender a aprender. La Educación Física contribuye a la competencia de aprender a aprender, es fundamental saber las posibilidades y también las limitaciones en el aprendizaje motor y a demás utilizar la motricidad en la resolución de problemas, se pueden ofrecer recursos que favorecen el aprendizaje y la práctica de la actividad física en el tiempo libre, desde las actividades motrices colectivas, que favorecen el desarrollo de las diversas habilidades para el trabajo en equipo. “Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades” (C. de E. P. para Extre. 50).

Autonomía e iniciativa personal. Sobre la autonomía e iniciativa personal, la Educación Física nos puede ayudar en muchos sentidos pero creo que son dos principalmente: enfrentar al alumnado a situaciones motrices en las que debe manifestar superación, perseverancia y actitud positiva, y otorgándoles el protagonismo suficiente sobre aspectos como la organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas. “En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaces de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico” (C. de E. P. para Extre. 53). Es decir, ésta competencia permite saber desenvolverse en su entorno con autonomía y capacidad de superación, la actividad física tiene que crear experiencias satisfactorias y crear hábitos para toda la vida.

Conclusión.

De todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que:

- a) La Educación Física puede entenderse como una Ciencia Social, ya que ha madurado, cambiado y adaptado a los diversos pueblos y acontecimientos de la humanidad a lo largo del tiempo.
- b) Todas las Competencias Básicas que recoge el Currículo de Educación Primaria para Extremadura pueden trabajarse desde la Educación Física, área transmisora de conocimientos y de valores sociales.

Bibliografía.

Blázquez D.; Sebastiani E. M^a (Eds). *Enseñar por competencias en Educación Física*, Inde Ediciones, Barcelona, 2009.

DECRETO 82/2007, de 24 de abril. *Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*, Junta de Extremadura, Consejería de Educación.

Dómenech Sepúlveda, L. *Historia y Pensamiento de la Educación Física y el Deporte*, Publicaciones Gaviota, Río Piedras, Puerto Rico, 2001, págs. 44-305.

Hernández Cardona, F. X. *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Graó, Barcelona, 2002.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf

http://europa.eu/eur-lex/pri/es/oj/dat/2002/c_163/16320020709es00010003.pdf

<http://www.efpeportes.com/efd14/efec.htm>

http://www.ucam.edu/ccd/numeros/vol3/vol.-3-2013-no-8-junio2008/pag81_86.pdf

Jiménez J. R. “Competencias Básicas”, *REDES*, volumen 1, nº 1, 2007.

LLeixà. T. “Educación Física y Competencias Básicas. Contribución del área a la adquisición de las Competencias Básicas del currículo”, *Revista Tándem*, nº. 23, 2007, págs. 31-37.

VVAA. “¿Qué significa ser competente?”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 370, 2007.

VVAA. “Interdisciplinariedad en Primaria a través de una ruta geométrica”. *Campo Abierto*, nº 15, Universidad de Extremadura, 1998, págs. 313-329.

Somos uno

Working as one

Lorena Díaz Ortega
Mar Rodríguez Serrano

Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura

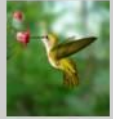
Resumen: Este póster se vertebrará en dos actividades cuya idea principal es acercar a los niños de 5 años a distintas realidades culturales. A través de un pájaro, Chipi, conoceremos los países que visita y las costumbres, comidas, monumentos, etc, más característicos de estos. Posteriormente se realizará un mural donde se representará a un niño de cada país tratado anteriormente. El mural simbolizará la unión entre todos, sin ningún tipo de prejuicio o discriminación. Pondremos debajo de cada niño su lugar de nacimiento y el país. El título del mural se decidirá entre todos. A continuación se hablará de cada niño y que es lo que hemos aprendido de su país.

Palabras claves: Igualdad. Educación. Interculturalidad.

Summary: This poster is divided into two activities. The main idea is to introduce 5-year-old children to different cultural realities. Thanks to a bird called Chipi we will get to know all the countries he visits as well as the most characteristic customs, gastronomies, monuments, etc. Subsequently, we will make a poster where we will represent children from the countries we would have showed previously. The poster represents the children working as one against damage and discrimination. Underneath every child, we will include their place of birth and the country they belong to. Altogether we will decide the title of the poster. Next, we will talk about every child and what we have learnt about their countries.

Key words: Equality. Education. Interculturalism.

SOMOS UNO



Objetivos didácticos

1. Conocer diferentes países y culturas.
2. Aceptar las distintas realidades sociales y culturales que nos rodean.
3. Valorar las diferentes formas de vida.

Primera parte:

La mascota de clase nos contará su viaje a distintos países del mundo, y nos hablará de: comida, tradiciones, juguetes, ropas...

Chipi, la mascota, comienza contándonos todos los países que ha visitado, mientras nosotros lo vamos localizando en el mapa:

Contenidos

1. Principales grupos sociales. Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a ellos: discriminación de comportamientos y actitudes adecuadas o inadecuadas, uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.
2. Observación guiada de diversos elementos del entorno para conocerlo y establecer relaciones de diverso tipo.
3. Hábitos relacionados con el país y las costumbres.
4. Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje y en la vida de las personas en función del contexto territorial, social y cultural.

¿A quién va dirigido?

Etapa: Educación Infantil

Ciclo: 2º

Curso: 5 años

Marruecos

Es un país que está muy cerca de nosotros y hace mucho calor porque hay un enorme desierto en el que solo hay arena. La gente lo cruza montados en camellos, que son unos animales que soportan muy bien las altas temperaturas. Algunas costumbres que pude fue la de tomarme a cualquier hora del día que comen en mesas muy bajas...

Kenia

Desde Marruecos bajé hacia Kenia. El clima seguía estupendo y el paisaje era estupendo, vi animales como: cebras, leones, jirafas... Tienen una música muy alegre, que se llama benga y todo el mundo la baila. También tuve la oportunidad de probar el plato nacional de allí, que se llama nyama choma, ¿a que no sabéis qué es? Es carne de cabra a la parrilla y, me encantó...

China

Cuando llegué a China me quedé realmente asombrado porque había una larga muralla de muchísimos kilómetros y tardé mucho tiempo en recorrerla entera. Tenía tanta hambre que fui en busca de comida, me resultó muy difícil entender la carta porque allí tienen su propia escritura, la letra china, que es muy diferente a la nuestra; a mi me parecen dibujitos. Había tanta variedad donde elegir, que no sabía que comer. Me quedé con la boca abierta cuando después de pedir mi plato, me trajeron un par de palitos con los que tenía que coger la comida...

Perú

Antes de nada me acerqué a ver la cordillera de los Andes que divide a Perú en tres zonas increíbles: la costa, la sierra y la selva. Ya que estaba por allí visité Machu Picchu que es una construcción maravillosa. Se me ponen las plumas de puntas al recordar aquellos lugares. La gente de es más bajita y morena que nosotros y utiliza ponchos y gorros. Mientras estuve allí conocí a un animal muy especial de Perú llamado llama...

Rusia

Cuando llegué tuve que abrigarme bastante porque allí hacía mucho frío. Hay algunos edificios que son preciosos por su forma y colorido. Allí son muy altos y tienen el pelo rubio y la piel muy blanquita. De recuerdo me llevé las muñecas típicas, llamadas matryoshkas, que son varias muñecas de diferente tamaño y unas salen del interior de otras.



Segunda parte:

Los alumnos realizarán un mural donde estará representado un niño de los distintos países tratados anteriormente. El mural simbolizará la unión entre todos, sin ningún tipo de prejuicio o discriminación. Pondremos debajo de cada niño su lugar de nacimiento y país y el título del mural se decidirá entre todos. A continuación se hablará de cada niño y que es lo que hemos aprendido de su cultura.

Índice

Capítulos	8
<i>Influencia de las tecnologías de la información y comunicación en la educación</i> Fernando Fajardo Bullón. Universidad de Extremadura	9
<i>La Web 2.0: una aplicación didáctica para las ciencias sociales</i> José Antonio Palomo Molano. IES El Brocense	18
<i>¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos?</i> Manuel Fernández Antelo. C.P. Ntra. Sra. de Guadalupe	32
<i>Las Competencias Básicas de Aprender a aprender y Tratamiento de la información y competencia digital en el currículo extremeño de Ciencias sociales: aplicaciones prácticas</i> Luisa Clemente Fuentes. Consejería de Educación Extremadura	43
<i>La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las Ciencias Sociales</i> José Ramón González Cortés. Gehcex.....	66
<i>Desde el Currículo de Educación Primaria para Extremadura: Las Competencias Básicas en Educación Física como Ciencia Social</i> Pablo García Rodríguez. Universidad de Extremadura.....	84
<i>Somos uno</i> Lorena Díaz y Mar Rodríguez Serrano. Universidad de Extremadura	96
Índice	100

the 1990s, the number of people in the UK who are aged 65 and over has increased from 10.5 million to 13.5 million, and the number of people aged 75 and over has increased from 4.5 million to 6.5 million (Office for National Statistics 2000).

There is a growing awareness of the need to address the needs of older people, and the need to ensure that the health care system is able to meet the needs of older people. The Department of Health (2000) has published a strategy for older people, which sets out the government's commitment to older people and the need to ensure that the health care system is able to meet the needs of older people.

The strategy for older people (Department of Health 2000) sets out the government's commitment to older people and the need to ensure that the health care system is able to meet the needs of older people. The strategy is based on the following principles:

- Older people should be able to live independently and actively in their own homes.
- Older people should be able to access the services they need to live well.
- Older people should be able to participate in decisions about their care and services.
- Older people should be able to live in a safe and secure environment.

The strategy for older people (Department of Health 2000) sets out the government's commitment to older people and the need to ensure that the health care system is able to meet the needs of older people. The strategy is based on the following principles:

- Older people should be able to live independently and actively in their own homes.
- Older people should be able to access the services they need to live well.
- Older people should be able to participate in decisions about their care and services.
- Older people should be able to live in a safe and secure environment.

The strategy for older people (Department of Health 2000) sets out the government's commitment to older people and the need to ensure that the health care system is able to meet the needs of older people. The strategy is based on the following principles:

- Older people should be able to live independently and actively in their own homes.
- Older people should be able to access the services they need to live well.
- Older people should be able to participate in decisions about their care and services.
- Older people should be able to live in a safe and secure environment.

The strategy for older people (Department of Health 2000) sets out the government's commitment to older people and the need to ensure that the health care system is able to meet the needs of older people. The strategy is based on the following principles: