

#Souvenirs1936

Transmedia y procesos de identización en el aprendizaje de la Guerra Civil Española

Pablo de Castro Martín
Inmaculada Sánchez-Macías

Datos de contacto:

Pablo de Castro Martín
Universidad de Valladolid /
Colegio Safa-Grial
pabloluis.castro@uva.es,
tartesos.pablo@gmail.com

Inmaculada Sánchez-Macías
Universidad de Valladolid
inmaculada.sanchez.macias@uva.es

RESUMEN

Este artículo presenta el impacto del proyecto #Souvenirs1936¹ en el aprendizaje de 107 alumnos de 2º de Bachillerato del colegio Safa-Grial (Valladolid). El método que se ha utilizado en este trabajo es cualitativo, analizándose el contenido de la información que vierte el alumnado a las RRSS (*Twitter, Instagram, YouTube*), junto a las autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones recogidas sobre las tareas de recreación de escenas de la Guerra Civil y la investigación de los sucesos en la ciudad en que viven y les identifica. Los resultados muestran cómo un proyecto de innovación docente hace que el alumnado sea el centro de su propio aprendizaje, adquiera y desarrolle las competencias propias del último curso de bachillerato, como la digital (cápsulas digitales sobre escenas de guerra y uso de realidad aumentada: *EduLoc, Geoaugmentaty*, códigos QR) o la competencia lingüística para narrar las historias. Esta investigación arroja luz sobre los beneficios de este tipo de acciones pedagógicas basadas en el aprendizaje significativo, al tiempo que impone algunas limitaciones y abre vías para nuevos estudios futuros como el diseño de evaluación de aprendizajes en *apps* de realidad aumentada o la evolución de los resultados de un proyecto estable en diferentes generaciones de alumnos.

PALABRAS CLAVE: Narrativa; Transmedia; Educación Patrimonial; Identización.

¹ Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación recibida desde MINECO/FEDER a través del proyecto de Evolución de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la Educación Patrimonial (EDU2015-65716-C2-2-R)

Souvenirs1936

Transmedia and identity processes in the Spanish Civil War learning

ABSTRACT

This article presents the impact of the project #*Souvenirs1936* in the learning of 107 students of the 2nd year of the Baccalaureate of the Safa-Grial school (Valladolid). The research methodology used has been the qualitative modality, analyzing the content of the information that students have in the social networks (Twitter, Instagram, YouTube), together with the self-evaluations, coevaluations and hetero-evaluations collected on the tasks of recreation of scenes from the Civil War and everything that happens in the city in which they live and identifies them. The results show how a teacher innovation project promotes that students are the center of their own learning, acquire and develop the skills of the last year of high school, especially digital (digital capsules on scenes of war and use of augmented reality: Eduloc, Geoaugmentaty, QR codes) or the linguistic competence to tell the stories. This research sheds light on the benefits of this type of pedagogical actions based on meaningful learning, while it imposing some limitations and opens avenues for future studies such as the design of appraisal appraisals in augmented reality *apps*, or the evolution of the results of a stable project in different generations of students from the same center and even from different centers.

KEYWORDS: Narrative; Transmedia; Heritage Rducation, Identity.

Introducción

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) va camino de imponerse como una de las metodologías preferidas para favorecer la consecución de los objetivos en las diferentes etapas educativas, incluso en ámbitos tan diversos como el formal e informal. Además, resulta especialmente interesante para desarrollar en el aula el área de las Ciencias Sociales mediante proyectos de carácter transdisciplinar, en los que la verdad revelada de los conocimientos y competencias requeridas se puede obtener empleando diferentes mecanismos, a su vez afines a otras áreas.

La rápida evolución y disponibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su sencilla aplicación al ABP conceden una gran versatilidad a los proyectos educativos, pues permiten favorecer la utilización de las metodologías de investigación basada en las artes y los procesos de identización para la obtención de los resultados.

Dado que el proyecto #*Souvenirs1936* integra todos estos aspectos en su desarrollo, nos parece que se trata de un buen ítem de estudio para deducir algunas conclusiones en torno a cómo responden los estudiantes

ante el uso de las herramientas *transmedia*, el modo en que se asocian con actividades propuestas en clave identitaria y cómo afrontan la construcción colectiva del conocimiento.

El proyecto #Souvenirs1936

#*Souvenirs1936* es un proyecto educativo en el que los alumnos de 2º de Bachillerato del Colegio Safa-Grial (Valladolid) estudian la historia de la Guerra Civil Española, desde la supuesta construcción de los recuerdos de aquellos que participaron en ella.

Su origen se encuentra en la necesidad de encontrar otro modo de abordar la reflexión, en clave educativa, sobre acontecimientos históricos muy relevantes, huyendo desde el libro de texto hacia los materiales didácticos alternativos y autoproducidos, tanto como hacia la construcción colectiva del conocimiento.

Existió un proyecto previo que abordó la Segunda Guerra Mundial (De Castro, 2016, p. 497-498) el cual evolucionó hacia el proyecto definitivo sobre el periodo bélico acaecido en España entre 1936 y 1939.

El conflicto reúne gran atención en los programas educativos, como prueba el hecho de que se refieran a él una buena cantidad de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del programa de la materia de Historia de España de segundo de Bachillerato (BOCyL 6/2013). En concreto, el bloque 10 lleva por título La

Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939) (RD 1105/2014, 2015, p. 326).

El trabajo en #*Souvenirs1936* comienza con una aproximación a los contenidos curriculares mediante la lectura de apuntes y la elaboración de mapas mentales, que permiten una primera percepción del contexto y los más importantes acontecimientos de la guerra. Luego, el proyecto emplea procesos de patrimonialización para que los participantes se identifiquen con el objeto de estudio, al establecer una relación entre aquellos y los bienes patrimoniales “en términos de conformación de la identidad, propiedad, pertenencia, emoción.” (Calaf y Fontal, 2010, p. 14)

Muchas de las actividades apuestan por la inmersión del alumnado en aquello que está estudiando, mediante procesos de apropiación simbólica (Gómez Redondo, 2013, p. 290) que permiten conceptualizar los contenidos del currículo en una serie de materiales fotográficos e instalaciones artísticas que, concebidas como cápsulas del tiempo, simulan auténticos testimonios de la época.

En cada supuesto depósito creado sobre un escenario bélico, la identidad legitima la antigüedad de los objetos que –rescatados del desván de los abuelos, de la vitrina del salón o creados ex profeso– encuentran su respaldo en relatos, cartas de una correspondencia o cuadernos de diario, también ficticios (*storytelling*).

Este planteamiento permite entender #*Souvenirs1936* dentro de un modelo simbólico-social de educación patrimonial, que reconoce “la importancia del patrimonio cultural en la construcción de procesos simbólicos que contribuyen a configurar nuestra identidad” y se sirve del “valor simbólico o asociativo del patrimonio como vehículo para la transmisión de valores culturales, territoriales e identitarios” (Fontal, 2003, p. 147). Esta línea también se apoya en el aprendizaje significativo y por descubrimiento desarrollando las competencias perceptiva, interpretativa y representativa, según propone Sánchez (2012, p. 81-82), lo que refuerza esa sensación de paternidad respecto al proceso de trabajo e investigación y mejora los procesos de patrimonialización.

Esta cápsula del tiempo, además de introducir la investigación con metodologías artísticas (Marín, 2005) sirvió de coartada para asignar a los estudiantes el papel de investigador/conservador de museo pues, tras conceptualizar su investigación sobre la guerra en estas instalaciones, luego las diseccionaban, una a una, a través de unas fichas de catalogación inspiradas en aquellas con que se procesan los materiales arqueológicos.

Así, van cobrando cada vez más importancia las metodologías artísticas, relevantes tanto para canalizar las inquietudes derivadas de los procesos de apropiación simbólica como para que la investigación basada en las artes enriquezca el plano de conocimiento, ya de los participantes en la experiencia –estudiantes y docentes– ya de la propia investigación educativa (Eisner, 1998).

Tras construir subjetivamente las diversas narrativas, cada grupo abordó la contextualización gráfica y sonora de estos episodios. Por un lado, aireando los baúles de los desvanes familiares, construyeron sus propias imágenes de la guerra mediante fotografías en las que se caracterizaron como los ficticios personajes de su relato, los protagonistas históricos de la guerra o replicaron las más famosas instantáneas tomadas por los reporteros que la cubrieron para las agencias internacionales.

Por otra parte, con el fin de llegar a una percepción más profunda de la guerra, pero también con el ánimo de construir su conocimiento colectivo a partir de las fuentes audiovisuales, se propuso la creación de películas documentales. La primera narraría cada batalla asignada a partir de fotografías originales del conflicto, unos breves subtítulos informativos y una música de la época que la contextualizaba sonoramente. La segunda, un documental a partir de testimonios obtenidos mediante entrevistas informales realizadas a sus abuelos o a los informantes que interrogaron en centros para la tercera edad. Solo unos pocos de estos testimonios transmitieron datos de primera mano –por cronología, ya resulta difícil encontrar gente que viviera la guerra–, casi todos hablaron a partir de los recuerdos transmitidos dentro de sus familias.

En definitiva, #*Souvenirs1936* adquirió la forma de lo que Marín (2005), define como “investigación basada en las artes visuales” (*Arts Based Visual Research*) o “arteinvestigación educativa”, una metodología artística de

investigación que utiliza un conjunto de imágenes para analizar un problema social existente en profundidad, resolver alguno de los problemas educativos de hoy en día o señalar otros nuevos que hayan pasado desapercibidos, en especial los referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares y/o sociales. Estas metodologías:

aprovechan los conocimientos profesionales de las diferentes especialidades artísticas (arquitectura, cine, dibujo, danza, música, novela, performance, (representación), poesía, teatro, vídeo, etcétera), tanto para el planteamiento y definición de los problemas como para la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales. (...) son una nueva forma de hacer investigación en ciencias humanas y sociales que trabajan de forma paralela y semejante a la creación artística. (Marín, 2011, p.16).

En una fase posterior, el proyecto se enriqueció al abordar el estudio de los episodios de la Guerra Civil acaecidos en la ciudad de Valladolid, mediante la creación de itinerarios y píldoras audiovisuales.

Transmedia en #Souvenirs1936

#Souvenirs1936 también abordó la difusión de los resultados apoyándose en códigos QR (Coma, 2013), *apps* (Salles, 2013) y las RRSS utilizadas por los propios alumnos. Así, en la línea de Cabero (2015, p. 23), el proyecto le concede gran importancia al empleo de las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) y coincide con su recomendación de futuro para la utilización de las tecnologías en el ámbito educativo: comunicación, conocimiento y participación. En la línea de Sasson (2006), a través de Oliva-Gimeno y Torres-Mendoza (2017), al hablar de la revolución digital, compartimos que la educación no puede ni debe renunciar a esta y debe dejar oír su voz (p. 23).

Las colecciones de caracterizaciones fotográficas se canalizaron a través de *Instagram*, fundamentalmente, y *Twitter*, en menor medida. *Instagram* es la red social preferida por los adolescentes, pues posibilita publicar fotos, vídeos y texto, muy por encima de los 280 caracteres que permite *Twitter*.

En coincidencia con Moreno (2015), el proyecto, para conseguir una narrativa adecuada, se beneficia la versatilidad de lo *transmedia* que "utiliza la sede física, la sede virtual, la sede virtual en movilidad y otros recursos digitales y analógicos, como las publicaciones en papel, para aumentar el conocimiento y hacerlo accesible a todas las personas" (p.89).

El diseño previo de las etiquetas (*#hashtag*) que acompañaban a cada publicación no solo permitió identificar el trabajo de cada grupo, también lanzaba al ciberespacio atajos de búsqueda sobre el tema de trabajo y planteaba una ruta de acceso al docente para seguir las aportaciones de cara a su evaluación.

El proyecto también usó *apps* para la construcción de los

conocimientos. *Instagram*, *Twitter* y *YouTube* alojaron los contenidos y canalizaron la difusión de sus trabajos que, realizados mediante la metodología de investigación basada en las artes, construyeron recuerdos al tiempo que los convertían en su patrimonio. Un patrimonio que, además, sería compartido con sus compañeros realizando una exposición en el colegio y que utilizaba códigos QR para dar acceso in situ al material audiovisual.

Una vez concluida su investigación sobre los escenarios paradigmáticos de la guerra, se abordó el desarrollo de estos acontecimientos en su propia ciudad. El discurso se elaboró desde la concepción de una colección de materiales audiovisuales, textos informativos e itinerarios interpretativos creados estableciendo puntos de interés en el mapa urbano (Grevtsova, 2013). Soportada por aplicaciones para dispositivos móviles, esta información ha permitido dar a conocer los principales episodios y escenarios del enfrentamiento en Valladolid, sirviéndose del geoposicionamiento del terminal para diseñar rutas, en *EduLoc* (Guevara y Colomer, 2017), e implementar contenidos en el plano urbano usando realidad aumentada, con *GeoAumentaty*. Se trataba de que visitaran el lugar exacto, pero también de dotar a su acción del sentido de utilizar la educación patrimonial para la formación de ciudadanos críticos (Lucas y Estepa, 2016; Lucas y De Alba, 2017).

Resulta significativo que, además, los alumnos participantes se vieran inmersos en una evolución de la gestión de su propio proceso de aprendizaje, pues experimentaron el paso de ser consumidores pasivos de información y recursos a ser creadores de contenidos y materiales diversos (Schaffert y Hilzensauer, 2008). Desde su relación con la tecnología y, muy especialmente, con la tecnología como medio y fin para construir aprendizajes polifónicos, es fácil concluir con Fernández (2010), citado por Villamizar (2018, p.7), que “los jóvenes de ahora forman parte de una generación *transmedia* que ha sustituido el bolígrafo por la cámara de vídeo y que imita creaciones ya existentes para contar su propia historia, lo cual implica también capacidad autodidacta.”

La evaluación de aprendizajes en #Souvenirs1936

Otro de los tópicos importantes en nuestro estudio es la evaluación de los aprendizajes y su comprensión. La concepción de la evaluación de aprendizajes se ha visto afectada por numerosas aproximaciones teóricas provenientes de campos diversos, este es el caso de: a) las teorías sobre la empleabilidad del educando (Formichella y London, 2005); b) los avances de la Pedagogía contemporánea hacia modelos participativos; c) la incorporación de las TIC (Mishra y Koehler, 2006); d) las aportaciones de la evaluación ecológica (Tikunoff, 1979) y, finalmente, e) las aportaciones de

la evaluación interdisciplinar (Legrand, 1970).

Dentro del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) en un contexto, en su versión moderna sobre la evaluación, destaca la escuela *Assessment for Learning (AFL)*. Por su parte, desde la escuela francófona, con Perrenaud (2009) a la cabeza, se destaca el concepto de contrato didáctico, en el que cada parte educativa (profesor y alumnos) pacta, según sus expectativas y objetivos, el desarrollo de los aprendizajes. Se percibe así la evaluación como una regulación constante influenciada por los intereses particulares que aporta cada alumno a la misma y entiende, por tanto, la evaluación como un hecho contextual, valorando los procesos por encima de los logros, y planteando diversos instrumentos de evaluación y de diálogo.

La cosmovisión de la educación de los autores de esta investigación se enmarca dentro de un modelo constructivista, moldeado por autores clásicos como Piaget y Vigotsky (1978), los psicólogos de la Gestalt, Bartlett, Bruner, así como el filósofo de la educación John Dewey. Las ideas de Vigotsky han sido retomadas por varios investigadores contemporáneos que abogan por una reconceptualización transformadora de algunos conceptos sobre la educación y la investigación en educación (Bloom, Harris y Ludlum, 1991; Clay y Cazden, 1990; Goodman y Goodman, 1990; McLane, 1990; Schickedanz, 1999). Hoy no se discute que las posturas constructivistas del aprendizaje tienen implicaciones decisivas para la enseñanza, pues lo equiparan con la creación de significados a partir de experiencias. De este modo, el aprendizaje humano será una actividad que el sujeto realice a través de su experiencia con el entorno. Aunque hay varias interpretaciones de lo que significa la teoría (constructivista), casi todas coinciden en que supone un cambio notable colocar en el centro de la empresa educativa los esfuerzos del estudiante por entender (Woolfolk, 1999; citada por Pimienta, 2007, p. 9).

Por ello, se insiste en la necesidad de plantear problemas retadores desde la actitud de que “profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos” (Freire, 1997), que sean identificados en su propio contexto (personal, familiar, comunitario, laboral-profesional, ambiental-ecológico, político, cultural, artístico, etc.) para que, de esta forma, los estudiantes naveguen en un escenario complejo que lleve al análisis, la comprensión y la interacción de variables, tanto como a tener una mayor vinculación con la realidad y a generar el compromiso de perseguir un mundo mejor (Tobón, Pimienta y García, 2010).

En #Souvenirs1936 la evaluación contó con un amplio desarrollo que estableció diferentes rasgos en función de determinadas características. Así, se planificaron diferentes acciones dependiendo de los participantes

implicados: autoevaluación (individual), coevaluación (grupal) y heteroevaluación (la efectuada por el profesorado sobre los diferentes resultados del proyecto); también se abordaron diversos modos de evaluación según su funcionalidad: formativa o sumativa; desde el plano temporal se establecieron la evaluación inicial o de diagnóstico y la final; incluso, realizando el análisis desde el punto de vista de su intencionalidad, se establecieron las categorías de promoción, acreditación académica, certificación o mejora de los procesos; además, se diseñó una rúbrica para cada actividad, según los objetivos sobre ella planteados en el proyecto y las competencias implicadas. Todas estas fórmulas le fueron explicadas al alumnado por el profesorado en el momento de echar a andar #*Souvenirs1936* y con motivo de los procesos de evaluación del programa.

Posteriormente, se valoró el conjunto de competencias que cada estudiante demostró en la asignatura de Historia de España durante la clásica evaluación final del curso –en su convocatoria ordinaria– y, para ello, se acudió a las destrezas demostradas durante el desarrollo del proyecto #*Souvenirs1936* por cada estudiante. Así, la competencia de comunicación lingüística se calificó a partir de las narrativas escritas para contextualizar las cápsulas del tiempo; para la competencia matemática y en ciencias y tecnología se valoró su capacidad para entender el complejo sistema de calificación que suponía la heteroevaluación –evaluación de las investigaciones y los materiales finales, de la acción en redes sociales y a través de las aplicaciones de itinerarios y realidad aumentada–; respecto a la competencia digital se valoró la capacidad para divulgar los materiales de su proyecto en RRSS, así como para producir y editar los documentales; se empleó el resultado de su autoevaluación respecto a su intervención en el proyecto para valorar la competencia de aprender a aprender. Paralelamente, de las diferentes rúbricas de coevaluación se extrajo la consideración que cada uno tenía sobre su competencia social y cívica, tanto como aquella acerca de su sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; por último, la competencia sobre su conciencia y expresiones culturales se dedujo del trabajo de caracterización fotográfica y la concepción de su cápsula del tiempo.

Método

Participantes

El trabajo de investigación que presentamos tiene como objeto conocer el impacto (a nivel de procesos de identidad, evaluación verdadera y trabajo en equipo) que han producido las tecnologías de información y comunicación (TIC) y las *transmedia* en el aprendizaje de la Guerra Civil

Española (1936-1939) a través de #Souvenirs1936, proyecto de innovación docente aplicado en 107 estudiantes de 2º de Bachillerato del Colegio Sagrado de Valladolid (España).

Instrumento

Se ha optado por una metodología de carácter cualitativo pues, como menciona Creswell (2013), los investigadores cualitativos aportan a sus estudios, de forma ineludible, su particular manera de entender cómo funcionan las cosas en nuestro mundo y la forma en que se construye el conocimiento (*Worldview*). En nuestro estudio indagamos en las concepciones y reacciones de los alumnos que cursan la materia de Historia de España en 2º de bachillerato, en cuanto a la metodología utilizada por el profesor y la orientación que se ha utilizado para evaluar sus aprendizajes.

Para todo ello ha sido empleado un análisis del contenido y de los tópicos presentes en las aportaciones de los participantes en el proyecto, que fueron extraídas de varias fuentes: entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, aportaciones a través de las RRSS, protocolos de coevaluación y autoevaluación y rúbricas de evaluación ejercitadas sobre las diferentes actividades del proyecto (como los relatos escritos, por ejemplo), que fueron diseñadas para llevar a cabo un estudio sobre las competencias y aprendizajes adquiridos.

La recogida de datos se realizó tanto *on-line* como en papel. Para facilitar la codificación y categorización de esta información se ha utilizado el software *Nudist.vivo 10*.

Procedimiento

El trabajo de campo se ha realizado durante el curso académico 2017-2018, tras obtenerse el correspondiente visto bueno de la dirección del centro educativo, los preceptivos consentimientos del alumnado y la elaboración de un protocolo de entrevista estructurada común.

Los cuestionarios se realizaron al finalizar el proyecto. Las entrevistas fueron parte de las coevaluaciones y autoevaluaciones. Durante el propio proyecto, en la realización de las distintas actividades se recogieron las evaluaciones de las mismas.

El análisis de contenido de las entrevistas, las coevaluaciones y autoevaluaciones está focalizado en unas categorías de análisis en torno a la metodología de trabajo en el aula, definidas con anterioridad: identidad, trabajo colaborativo, evaluación de aprendizajes y *transmedia* (las mismas que vamos a emplear para realizar el análisis en el apartado siguiente).

Análisis y resultados

Los resultados obtenidos al evaluar las competencias básicas planteadas en el proyecto #*Souvenirs1936*, que fueron también trasladados al mecanismo de evaluación habitual en bachillerato, pueden considerarse como bastante buenos, en su conjunto. Todas ellas se encuentran por encima de la valoración de 7 puntos sobre 10, con la única excepción de la puntuación relativa a la competencia digital; es probable que esta baja calificación se deba a la preferencia de los propios participantes hacia *Instagram* como la red social para divulgar sus proyectos, en vez de duplicar su presencia en las redes a través de un perfil en *Twitter*, como era requerido –apenas hay publicaciones en esta red–. Cabe destacar las elevadas puntuaciones de su competencia lingüística, derivadas de los relatos y diarios sobre los escenarios de la guerra, que bien podrían venir a complementar aquellas de la competencia sobre conciencia y expresiones culturales.

Respecto a los resultados de la vertiente *transmedia* del proyecto, el *hashtag* #*Souvenirs1936* en las redes observamos una gran actividad, como se deduce de la interpretación de la Tabla 1.

Tabla 1

Recuento de publicaciones y visualizaciones en las RRSS

Última consulta 31/5/2018	<i>Instagram</i>	<i>Twitter</i>	<i>YouTube</i>
publicaciones	1016	3 tweets presentación (12/2/17) divulgación (11/2/17) póster resumen (15/11/17)	42
visualizaciones		7885	4046

Análisis de los procesos de identización

En esta categoría se enmarcan aquellas evidencias recogidas en los cuestionarios, que vamos a ir presentando en función de los diferentes tópicos que destilan. Por ejemplo, algunos de ellos vierten opiniones de las que se sigue una apropiación simbólica de los conceptos del currículo para la transmisión del patrimonio:

“Me ha servido para poder enseñar, por ejemplo, a mi hermano pequeño que cerca de donde vivimos ocurrieron grandes masacres”. [Autob.OCRE.D.DMR]²

“Algún día compondré una canción sobre lo que vivió mi bisabuelo allí y será apoteósica” [Autob.AZUL.B.STP]

“Puedo hacer un tour especializado de la Guerra Civil en mi ciudad a cualquier visitante que se preste”. [Autob.ROJO.B.MGL]

Por otro lado, las palabras de algunos de los participantes muestran claramente el establecimiento de conexiones identitarias:

“Extender mis conocimientos sobre la ciudad en la que vivo, lo que me ha permitido ver otra cara de su pasado y valorar el carácter de esta localidad con mayor admiración y dentro del respeto por lo que aconteció aquí”. [Autob.OCRE.D.DMR]

“Me ayuda a entender mejor a mi familia”. [Autob.VERDE.D.GPP]

Algunas otras opiniones verbalizan características de pertenencia (“...prestarle más atención al corazón de mi ciudad natal”. [Autob.MAGEN.B.MCL]) o de propiedad (“Creo fielmente que es una oportunidad de encontrar nuestra propia versión de la Historia para sacar nuestras propias conclusiones”. [Autob.MAGEN.B.MCL]).

No faltan testimonios que muestran lo emotivo que ha sido para algunos de los estudiantes participar en el desarrollo del proyecto:

“Me ha dado conciencia sobre el sufrimiento de las personas en esta guerra, y me ha ayudado a entender a mis abuelos”. [Autob.ROJO.B.MGL]

“El saber agradecer lo que se tiene y conocer lo que pasaron nuestras generaciones anteriores es fundamental para valorar todo aquello que tendremos en un futuro o que tenemos en el presente y no recaer en el error de un conflicto igual” [Autob.OCRE.D.DMR]

² Se ha optado por sangrar los párrafos que referencian las evidencias de la investigación en aras de una mejor interpretación formal del texto.

Análisis del trabajo colaborativo

#*Souvenirs1936* es un claro ejemplo de trabajo colaborativo. Además de llevar a cabo las investigaciones grupales sobre las principales batallas del conflicto, también se abrió una línea de responsabilidad común para ofrecer el más completo panorama de la guerra creando vídeos documentales, recuerdos fotográficos fingidos y ajueres supuestamente encontrados que, al final del proceso, serían expuestos en las zonas comunes del colegio.

Los datos que permiten evaluar esta categoría proceden de dos documentos de coevaluación. El primero empleó preguntas, consensuadas entre los participantes, que debían contestarse con cuatro posibles respuestas (1 Nunca, 2 A veces, 3 Mucho, 4 Siempre) para recabar información sobre aspectos relativos al proceder de los estudiantes durante la investigación y el trabajo en colaboración (Tabla 2). Cada una de las cuestiones tenía asignado un valor porcentual en la valoración final.

Las calificaciones (8 puntos sobre 10) demuestran que se sintieron cómodos realizando este tipo de trabajo y que su intervención les satisfizo también en lo colectivo.

Tabla 2

Relación de preguntas que constituían el documento de coevaluación 1

Pregunta	Valor porcentual
1. Hemos actualizado siempre los contenidos presentados mediante RRSS	3%
2. Nos hemos implicado siempre activamente y con equidad en la elaboración del trabajo como colectivo	7%
3. Nos hemos implicado siempre activamente en la elaboración del trabajo de modo individual	7 %
4. Hemos mostrado eficiencia en la resolución de las distintas partes del trabajo (aprovechamiento del tiempo)	4 %
5. Hubo una adecuada predisposición de todos los miembros del grupo para favorecer la celebración de reuniones de trabajo	4 %
6. Hemos entregado toda la documentación prevista	6 %
7. Hemos tenido en cuenta la secuenciación de las entregas de los materiales a lo largo del proceso de trabajo	6 %
8. La información que hemos presentado es completa y clara	5 %
9. Hemos presentado las diferentes partes siempre dentro del plazo inicialmente previsto	4 %

Pregunta	Valor porcentual
10. Hemos tenido en cuenta y valorado las ideas de los demás	6 %
11. Han existido distintos roles dentro del grupo en todo momento y no han cambiado	4 %
12. Los roles asumidos por los componentes del grupo han variado en función de las actividades	4 %

El segundo documento diseccionó el trabajo de cada participante como miembro del equipo. El 100% resultaría de sumar las valoraciones de todos los integrantes, sobredimensionando el valor del trabajo de alguno –más allá de lo que sería el reparto equitativo– si fuera preciso y, en consecuencia, penalizando el trabajo de otros.

El trabajo colaborativo conlleva ventajas e inconvenientes que se hacen especialmente visibles cuando su resultado va a ser evaluado de manera incisiva. A continuación se presentan algunas de las impresiones recogidas en los cuestionarios que fluyen en esta línea:

“...no solo cuenta la nota del profesor sobre el proyecto; también es importante saber qué opinan los integrantes del grupo sobre tu participación. Además, la autoevaluación ha servido para recapacitar sobre tu trabajo, lo que has aprendido o lo que te ha costado realizarlo. Todas esas notas (la del profesor, evaluación grupal y la autoevaluación) suman y no se deja de lado ninguna opinión del trabajo realizado”. [Autob.OCRE.D.DMR]

“Me parece que es una buena manera de evaluar nuestro trabajo, tener en cuenta la opinión y referencia de todos los participantes”. [CUEST.P6.R39]

Pero también deducen que el trabajo colaborativo permite el desarrollo de otras actitudes en clave positiva:

“Si necesito algo de algún miembro del equipo se lo pediré sin miedo a que me ignore, pues el grupo sirve para ayudarnos mutuamente y levantarnos cuando nos caemos” [Autob.MAGEN.B.MCL]

Análisis de la evaluación de los aprendizajes

Los resultados unifican las tres formas de evaluación utilizadas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación –que incluye la valoración de cada actividad del proyecto y las preguntas abiertas incluidas en los exámenes trimestrales–.

Del estudio de los cuestionarios se concluye que buena parte del alumnado se vio constantemente sorprendido por la metodología de trabajo propuesta (“es un método diferente que nunca había realizado y está bien que tenga diferentes partes y métodos de evaluación”. [CUEST.P9.R19]) y que valoran como oportuno el modo en que se han evaluado sus aprendizajes:

“Los porcentajes están bien repartidos”. [CUEST. P6.R18]

“Me ha parecido que la forma de evaluar es la más justa que se puede hacer”. [CUEST.P6.R40]

“Los criterios eran claros y justos”. [CUEST.P6.R39]

Aunque no tienen muy claras las diferencias entre evaluar y calificar – quizá por la confusión producida en la práctica real sobre pretender una evaluación verdadera y conformarse con una calificación propia del bachillerato– son conscientes de que una evaluación de estas características forma parte de sus aprendizajes; de hecho, así lo verbalizaron en sus formularios:

“Calificar me resulta más frívolo, teniendo en cuenta únicamente valores cuantificables. Pero evaluar creo que es más justo, pues no tiene en cuenta solo los resultados, sino el proceso de aprendizaje, y los valores no cuantificables, como nuestro punto de vista y el buen o mal trabajo en equipo”. [CUEST.P7.R23]

“No sé cuál es la diferencia”. [CUEST.P7.R54, R70]

“La evaluación concretamente es la mejor parte del trabajo”. [CUEST.P7.R35]

Incluso cuando se les preguntó sobre si el método de evaluación utilizado favorecía su aprendizaje, los resultados arrojaron una percepción afirmativa en un 90,7% de los entrevistados, contándose entre los argumentos más notables los siguientes:

“Porque viendo la utilidad futura de cada cosa que hemos hecho podemos aplicarla a diferentes campos y así terminar por aprender lo que estemos haciendo”. [CUEST.P9.R12]

“Es un buen método para evaluar no solo la capacidad de memoria del alumnado sino también la capacidad de cada alumno para poder entender la Historia de otra forma”. [CUEST.P9.R15]

Por otro lado, destacamos el hecho de que trabajando por proyectos, en especial mediante metodologías alternativas (artísticas, *transmedia*...), los participantes se sienten protagonistas del propio proceso de aprendizaje. Sus palabras son también elocuentes en este sentido:

“Porque es una manera de prepararnos un determinado tema de forma diferente. Nosotros somos nuestros propios profesores y los implicados en abastecernos de suficiente información para completar todo con éxito”. [CUEST.P9.R20]

“Porque investigas, y no es solo coger un libro o apuntes y estudiártelo todo de memoria, sino que te ayuda a entender un montón de aspectos que hasta el momento ni siquiera conocías”. [CUEST.P9.R65]

Su respuesta sobre si les gustaría que esta forma de evaluar fuese extensible a otras asignaturas, 76 de los 107 contestaron con un sí rotundo.

Finalmente, para cerrar este tránsito por la evaluación de sus aprendizajes, conviene señalar que su análisis también propone cambios sobre el modo de implementar el proyecto, casi siempre relacionados con la carga de trabajo y el escaso tiempo del que dicen disponer para las tareas de que se compone. Estas son algunas de esas opiniones:

“Es un trabajo un poco largo y costoso y yo creo que cambiaría el hacerlo en 2º de Bachillerato porque casi no hay tiempo para esto”. [CUEST.P11.R20]

“No creo que se debería hacer un proyecto de este calibre en segundo de bachillerato debido a todo lo que tenemos que hacer y al poco tiempo. Desde mi punto de vista, se debería hacer en primero (donde también deberíamos cursar Historia)”. [CUEST.P11.R65]

Análisis en torno al transmedia en #Souvenirs1936

Esta parte del análisis arranca de que los participantes pertenecen a una población nativa en la cultura digital y con un sorprendente escaso dominio de algunas aplicaciones de las empleadas en #Souvenirs1936 o de ciertos procesos de trabajo con RRSS, como recogen algunas de sus opiniones:

“Hay partes bastante complicadas como la de los vídeos o las aplicaciones de *Eduloc* y *Geoamentaty*”. [CUEST.P11.R51]

“En clase trabajamos con el tarro y los objetos realizando fotos para clasificarlos. Aprendimos tanto a emplear la iluminación y las

sombras como a enfocar con cámara y ver una realidad desde varios ángulos para elegir la mejor. Nos caracterizamos de la batalla con objetos que teníamos en casa o habíamos comprado/fabricado. Aprendimos a usar el croma y nos caracterizamos según las imágenes del pasado, representando sentimientos y situaciones que invadían ese tiempo y lugar. En casa editamos las fotos y las subimos a nuestra cuenta de *Instagram*". [Autob.OCRE.D.DMR]

"Aprendí a hacer difusión en *WhatsApp* para que todo el mundo viera nuestro trabajo y, ahora que estoy participando en un concurso que requiere votos, se lo estoy mandando a todo el mundo y voy súper bien". [Autob.AMARI.B.STP]

En sus evaluaciones muestran capacidad para criticar la versatilidad de las *apps* utilizadas, sus inconvenientes...

"Lo de *Geoauumentaty* y *Eduloc* son aplicaciones que todavía les falta algo para mejorar". [CUEST.P11.R24]

Discusión y conclusiones

A lo largo de la presente investigación, hemos descubierto el positivo impacto educativo de un proyecto de innovación en educación patrimonial que utiliza las RRSS para investigar, participar y transmitir; incluso el alumnado se vio sorprendido por una metodología innovadora que impactó en su manera de aprender rompiendo la rutina de enseñanza-aprendizaje basada en la memorización.

Si García-Valcárcel, Basilotta y López (2013), en su estudio relativo al empleo de las TIC en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza Primaria y Secundaria de Castilla y León, especificaban que:

en cuanto a las principales limitaciones para implementar en el aula metodologías de aprendizaje colaborativo, se han señalado algunas cuestiones que tienen implicación en el desarrollo del currículo como el empleo de más tiempo, una cierta pérdida de control, la diferente implicación de los estudiantes o las dificultades para evaluar el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos por cada alumno (p.72).

En nuestro estudio sobre *#Souvenirs1936* hemos podido verificar algunos de estos aspectos y cuestionar otros.

Resulta innegable que se necesita más tiempo del que dispone el alumnado en el curso escolar para tareas de mucha envergadura –el actual ecosistema (escolar, familiar y social) de bachillerato no parece preocuparse tanto por los aprendizajes adquiridos como por la nota de corte o la memorización de cara a una prueba externa que no contempla este tipo de

planteamientos educativos en su resolución-. En cambio, no se ha percibido sensación de pérdida de control en ningún momento y se ha constatado un elevado grado de implicación en el trabajo grupal

Está claro que la evaluación de aprendizajes es una tarea ardua que pocos profesores son conscientes de llevar a cabo adecuadamente en sus aulas. En #Souvenirs1936 se ha conseguido realizar con éxito mediante esa concepción constructivista que fija el centro de interés en el educando.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo ha sido otro aspecto relevante del proyecto. La narración que ellos han realizado usando RRSS ha supuesto que terceros hayan explicado sus propias experiencias espontáneamente, favoreciendo un aprendizaje en comunidad y una transferencia de conocimiento a la sociedad que enriquece más el proyecto.

El programa desvela también limitaciones pues, en futuras implementaciones habría que rediseñar cómo evaluar la interacción con *GeoAumentaty* y *Eduloc*. Se ha comprobado que emplear ambas aplicaciones resulta redundante pues ofrecen soluciones similares. Esta duplicidad tampoco garantiza la visibilidad en red de los contenidos a través de alguna de ellas, pues a la propia inestabilidad de *Eduloc* –que dificulta el uso de sus prestaciones para diseñar itinerarios y juegos de pistas durante su utilización– hay que añadir que *GeoAumentaty* –también inestable– incrementa las posibilidades de difusión de la información recabada empleando un formato tan atractivo para los estudiantes como es la realidad aumentada.

A modo de prospectiva, una posible investigación futura podría ir en la línea de indagar sobre las diferencias existentes en la adquisición y desarrollo de competencias de distintas generaciones a lo largo del tiempo, tomando como piedra angular del estudio el mismo proyecto educativo – #Souvenirs1936, en este caso–, lo que también permitiría comprobar los diversos ritmos presentes en el avance de las TIC y en la pedagogía imperante.

Referencias

- Bloom, D.; Harris O.L. y Ludlum D.E. (1990). Reading and writing as sociocultural activities. *Topics in Language Disorders*, 11(3), 14-27.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, ciencia y educación*, 1, 19-27.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Clay, M.M. y Cazden C.B. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. En L.C. Moll (ed.), *Vigotsky and education*. New York, Cambridge University Press.
- Coma, L. (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos,

- dispositivos móviles y códigos QR. *Hermus*, (2), 63-68.
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- De Castro Martín, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid.
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 6/2013, de 31 de enero, por el que se modifica el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar vuelta al concepto de patrimonio. En Fontal, O. (coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea. 9-22.
- Formichella, M.M. y London, S. (2005). *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado el 18/11/2018 de: http://www.aaep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74.
- Gómez, M.C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- Goodman, Y.M. y Goodman, K.S. (1990). Vigotsky in a whole language perspective. En L.C. Moll (ed.), *Vigotsky and education*. New York, Cambridge University Press.
- Guevara, J.M. y Colomer, J.C. (2017), Minecraft y Eduloc, en historia y geografía. *Íber*, 86, 16-23.
- Grevtsova, I. (2013). El patrimonio urbano al alcance de la mano: arquitectura, urbanismo y apps. *Hermus*, 2, 36-43.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Legrand, J. (1970). *Guía del trabajo cotidiano en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013 Referencia: BOE-A-2013-12886
- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y enseñanza. En Molina-Puche, S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (eds). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia. Universidad de Murcia, 89-100.
- Lucas, L. y De Alba, N. (2017) Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. *Íber*, 89, 26-31.
- Marín, R. (Ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Marín, R. (2011). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman). En Roldán, J. y Marín Viadel, R. (Eds.) (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación* (14-39). Málaga: Ediciones Aljibe.
- McLane, J.B. (1990). Writing as a social process. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education*. New York, Cambridge University Press.
- Mishra, P. y Koehler, M.J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- Moreno, I. (2015). Interactividad, interacción y accesibilidad en el museo transmedia. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 20(38) 87-107.
- Oliva-Gimeno, M., Torres-Mendoza, M. (2017). La comunicación transmedia en las ciudades: disfrutar y educar. *Comhumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 8(2), 33-49.
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Salles, N. (2013). Las apps y el aprendizaje del patrimonio basado en la indagación. *Hermus*, 2, 92-98.
- Sánchez, M. (2012) El patrimonio urbano como recurso para desmontar estereotipos históricos. El modelo del Real Sitio de San Lorenzo. *Íber*,

70, 79-86.

- Schaffert, S., y Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *Elearning papers*, 9, 1-10.
- Schickedanz, J.A. (1999). *More than the ABC's: The early stages of reading and writing*. NAEYC, Washington D.C.
- Tikunoff, W.J. y Griffin, G.A. (1979). *Interactive research and development on teaching study: Final report. The Laboratory*. Far West Laboratory for Educational Research and Development. USA.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizajes y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Vigotsky, L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Villamizar, L. (2018). *Estado del arte sobre la utilización de transmedia para el desarrollo de recursos educativos*. (Trabajo de Grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá: UNAD.