

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS
ESPECIALIDAD: HUMANIDADES
CURSO ACADÉMICO 2021 – 2022

TIC APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

REALIZADO: MIGUEL ANTONIO DI NOVELLA
DIRIGIDO: CRISTO MANUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| Métodos y procedimiento | 2 |
| Planteamiento del problema..... | 5 |
| Propuesta de innovación | 20 |
| Consideraciones previas..... | 20 |
| Propuesta | 26 |
| Evaluación de la aplicación de la propuesta | 39 |
| Conclusiones y propuesta de mejora | 47 |
| Referencias..... | 49 |
| Anexos | 54 |

**TIC aplicadas a la enseñanza de la Historia. ICT applied to History teaching.
TIC applicate all'insegnamento della Storia.**

Resumen: El presente TFM tiene como objetivo ofrecer un conjunto de orientaciones dirigidas a considerar las posibilidades de utilizar los memes como un recurso pedagógico más dentro del aula, para el aprendizaje de la Historia. Esto se aborda en un marco de reflexión más amplio que pretende valorar la necesidad de que el profesorado «piense digitalmente». Con esta finalidad se presenta un breve estado de la cuestión sobre la percepción de las TIC entre los diferentes agentes partícipes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se incorpora una propuesta didáctica que ejemplifica el uso de los memes como herramienta educativa y se analiza una encuesta con la que se pretende evaluar su viabilidad y grado de eficiencia. Finalmente, se reflexiona sobre el impacto de las TIC en los procesos de innovación.

Palabras clave: TIC, aprendizaje de la Historia, digitalización, memes, innovación.

Abstract: The aim of this work is to offer a set of guidelines aimed at considering the possibilities of using memes as another pedagogical resource in the classroom for learning History. This is approached within a broader framework of reflection that aims to assess the need for teachers to "think digitally". To this end, a brief state of the art is presented on the perception of ICT among the different agents involved in the teaching-learning processes, a didactic proposal is incorporated that exemplifies the use of memes as an educational tool, and a survey is analyzed to evaluate its viability and efficiency. Finally, we reflect on the impact of ICT on innovation processes.

Keywords: ICT, History learning, digitalization, memes, innovation.

Riassunto: In questo lavoro si cerca di offrire un insieme di orientamenti per considerare le possibilità di utilizzare i meme come una risorsa pedagogica in più per l'apprendimento della Storia. Questo, allo stesso tempo, è all'interno di un contesto più ampio che vuole valorizzare la necessità che gli insegnanti inizino a "pensare digitalmente". Con questo fine, si elabora un breve stato della questione sulla percezione dei processi d'insegnamento-apprendimento, e si include una proposta che serve da esempio su come usare i meme come strumento educativo, così come un sondaggio attraverso il quale si cerca di valutare sia la sua viabilità che la sua efficienza. Infine, si riflette sull'impatto delle TIC nei processi d'innovazione.

Parole chiave: TIC, apprendimento della Storia, digitalizzazione, meme, innovazione.

Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo ofrecer orientaciones para utilizar un recurso TIC en el aula de Historia, en concreto, los memes, aunque también pretende estimular un cambio en la percepción que el profesorado tiene de las TIC, de manera que empiece a «pensar digitalmente». Tal objetivo nace de dos ideas:

- Una previa, a partir de la experiencia del autor del presente trabajo como estudiante, que consideraba insuficiente la educación digital durante las etapas ESO/Bachillerato.
- Una posterior, a partir de la investigación llevada a cabo para afrontar este TFM, que es el cuestionamiento del enfoque de las TIC, en especial, por parte del profesorado y el papel de estas entre las personas adolescentes.

Por un lado, las TIC son parte de la cotidianidad de la sociedad actual, en especial a raíz de la pandemia de la COVID-19, que ha acelerado procesos de digitalización a todos los niveles, de los que la educación no está exenta. Paralelamente, la población en edad escolar, desde tempranas edades, está entrando en contacto con dispositivos electrónicos, por lo que su forma de relacionarse y su rol en el mundo digital son una parte más de su desarrollo integral como personas. Por otro lado, los memes, un auténtico fenómeno de Internet, son documentos que, como se intentará demostrar, tienen una enorme potencialidad como herramienta pedagógica al combinar en una síntesis extraordinaria texto y elementos audiovisuales (vídeos, música, imágenes), con un mensaje directo.

La propuesta que se presenta en el presente TFM pretende insertarse en la cotidianidad, es decir, en el día a día en el aula, desde una perspectiva microcontextual, por lo que se centra en brindar más bien una propuesta que pueda ser utilizada por el profesorado independientemente de la metodología que utilice con su alumnado. En tal sentido, la innovación se interpreta como el resultado de la suma de pequeñas partes, no como el uso de un determinado elemento, en este caso, de los memes. Finalmente, se intentará hacer una valoración de la viabilidad de la propuesta a través de la percepción del propio alumnado del curso que afecta la intervención, posible gracias a la realización de una encuesta durante las prácticas externas, en adelante PE, del autor de la propuesta, asimismo, en las conclusiones se hará una valoración final sobre los elementos innovadores tanto de la propuesta como del meme.

Métodos y procedimiento

El análisis realizado en el presente TFM, en primer lugar, partió de mi experiencia como estudiante, puesto que consideraba insuficiente la educación digital recibida durante las etapas ESO y Bachillerato frente a la difusión masiva de las TIC e importancia que estas adquirirían en nuestro entorno, a distintos niveles, especialmente en los últimos años. Hay una segunda razón que se suma para explicar el interés que se persigue en este trabajo al defender el uso didáctico de los memes en el aula de Historia. En este sentido, se parte de la premisa de que existe un significativo desfase entre el uso de las TIC como herramienta didáctica y su papel destacado como medio de ocio o entretenimiento de los y las adolescentes, tal y como se dará a entender a lo largo del planteamiento del problema. Interesaba identificar el porqué de este desajuste y la búsqueda de canales de confluencia, entendiendo que podría tener un fuerte potencial motivacional para el estudiantado. Para ello, se llevó a cabo un proceso de investigación centrado, en particular, sobre las siguientes cuestiones:

- La relación TIC-adolescentes.
- Uso de las TIC en las aulas españolas, según la percepción de todos los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Percepción del aprendizaje de la Historia entre la población escolar.

La primera parte del trabajo se centró en la búsqueda, selección y análisis de la información bibliográfica, de acuerdo con el siguiente proceso:

1. Recopilación y análisis de la documentación bibliográfica que trata los aspectos anteriormente mencionados, de manera que permitiera conocer un panorama general del estado de la cuestión.
2. Selección de la información pertinente: se intentó acotar a estudios realizados en España, si es posible, incorporando los que tenían como foco de análisis la situación del uso de las TIC en Canarias y con menos de un lustro de antigüedad¹. Un problema es que gran parte de los estudios presentes en los motores de búsqueda especializados que cumplen con estos criterios son pre-pandémicos y no podemos valorar el impacto del confinamiento sobre la digitalización de los centros educativos, aunque hay indicios para pensar que ha supuesto un acelerador

¹ Aun así, se utilizó bibliografía superior al lustro por considerarse relevante para la construcción del discurso.

del proceso. Igualmente, se intentó buscar artículos que se centraran en el interés del alumnado por las Humanidades o la Historia, pero el volumen de trabajos al respecto no es tan elevado.

3. Análisis de la información: teniéndose en cuenta los resultados de los estudios pre-pandémicos se intentó construir un panorama general sobre los problemas encontrados en la aplicación de las TIC en el aula, que se puede suponer que se han incrementado por la tendencia de estas a su expansión.

Consecuentemente, el análisis tiene como punto de inflexión el plan puesto en marcha por la CEUCD durante la pandemia para la digitalización de los centros, ya que, como se ha indicado, no existe ningún estudio que evalúe el impacto de este en los dos primeros años de su aplicación. En tal sentido, se ha citado el esfuerzo hecho por algunos centros de las islas por sumarse al proceso de digitalización, especialmente durante los últimos años. No obstante, se ha podido observar algún caso concreto a partir de mis PE.

Como resultado de este análisis, considerando una serie de fortalezas y debilidades que la bibliografía expone muy bien en relación con la transformación digital de los centros docentes, se elaboró una serie de consideraciones que presenta claves didácticas para el uso de las TIC en el aula. Estas se convierten en marco referencial que se ha tenido en cuenta para la elaboración de la propuesta de uso de los memes en el aula.

Se quisieron aprovechar las PE como «campo experimental» de aplicación con el objetivo de obtener una primera aproximación de la respuesta del alumnado. Por ello se eligió un contenido del currículo de Geografía e Historia de 2º de ESO, ya que fue con este nivel con el que más tiempo se trabajó durante el desarrollo de las prácticas en el IES Alcalde Bernabé Rodríguez. A continuación, se diseñó una secuencia lógica de actividades con sus respectivas herramientas de evaluación que fuesen coherentes con el modelo de enseñanza defendido a lo largo del presente trabajo y que incluyesen los memes como recurso educativo.

Gracias a que la propuesta fue aplicada de manera parcial en las PE resultó posible someterla a un proceso de autoevaluación y de evaluación por parte del alumnado, a través del análisis de su percepción. Para ello se diseñó una encuesta utilizando la herramienta Formularios de Google, partiendo de las tres ideas siguientes:

- Si al alumnado le gusta usar las TIC y las considera útiles para realizar tareas y/o proyectos.

- Si el alumnado considera posible el uso de memes en clase.
- Si el alumnado considera a los memes como un recurso didáctico que favorezca el aprendizaje, en particular, de la Historia.

Fueron encuestadas 54 personas comprendidas entre las edades de 13 y 15 años que cursaban 2º de ESO en el mencionado IES y que habían formado parte de algunas de las actividades que se recogen en la propuesta.

Planteamiento del problema

En el presente siglo se ha propagado la difusión de dos conceptos que, sin ser exclusivamente sinónimos, hacen referencia a un mismo fenómeno, que son: «digitalización» y «revolución digital». Sin embargo, diferenciarlos es esencial para poder comprender correctamente el sentido del presente TFM.

Para empezar, se intentará definir «digitalización» o, mejor dicho, «digitalizar» que, según el DRAE, en su primera acepción, es “Registrar datos en forma digital.” o, en su segunda, “Convertir o codificar en números dígitos datos o informaciones de carácter continuo, como una imagen fotográfica, un documento o un libro.” (Real Academia Española, s.f.). Esto quiere decir que la digitalización (o digitalizar) es, a grandes rasgos, el paso a lo digital, por ejemplo, la transformación de una clase presencial a una en línea a través de un servicio de videotelefonía como Zoom, Google Meet o Microsoft Teams.

Asimismo, por su definición, se puede inferir que el proceso de digitalizar no es un acto creativo, sino de conversión, es el paso de un medio no digital a otro digital. Siguiendo el ejemplo, al digitalizar una clase, simplemente se está intentando llevar la mayor cantidad de elementos que la caracterizan a un medio digital, por lo que nos encontraríamos ante una reproducción de una realidad. Ante esto habría que preguntarse: ¿es suficiente? Para responder a tal cuestión es imprescindible considerar si la juventud del siglo XXI es parte del proceso de «digitalización», es decir, si hace lo mismo en Internet que en persona o está un paso más allá.

Numerosas investigaciones realizadas desde el área de la psicología, como la de Bacigalupe y Cámara (2011), evidencian la existencia de una cultura digital adolescente determinada por las tecnologías emergentes capaz de trascender limitaciones espaciotemporales. Según el estudio realizado por Ballesteros y Picazo (2018), el 89,8% de las personas residentes en España de entre 14 y 16 años poseen un smartphone, el 75,7% un ordenador portátil y el 68,8% una tablet. Pero ¿para qué utilizan esta triada de dispositivos? Debe tenerse en cuenta que los estudios citados a continuación ofrecen datos preandémicos, por lo que es importante ser conscientes de que estos probablemente aumentaron a partir del periodo de confinamiento.

Estudios como *Generación XD*, comisionado a The Future Laboratory y TNS por parte de Disney en 2010 y realizado a escala europea, señalan que el 95% de esta población considera Internet y los ordenadores como importantes, pero solo un 44%

estima el uso de esta tecnología como una vía primordial para la formación (Bacigalupe y Cámara, 2011). Se podría interpretar de este dato que la tecnología tiene relevancia solo en ciertos aspectos de sus vidas o, en otras palabras, que la tecnología es más o menos relevante según la situación que se plantee. Por ejemplo, el 53% de las personas encuestadas piensa que Internet es importante para mantener contacto con amistades, pero aun así reconocen que prefieren conocer gente en persona; cabe destacar que esto no implica que Internet se perciba como un «complemento de la realidad». Para las personas adolescentes es solo otra dimensión interrelacional que cuenta con características propias.

Por otro lado, las cinco actividades más frecuentes realizadas por las personas jóvenes residentes en España en Internet son: buscar, escuchar o descargar música (el 75,6% lo hace), mirar páginas para divertirse (48,3%), mantener contacto con personas que no pueden ver frecuentemente (41,6%), buscar información y documentación (41,6%) y jugar en línea (37,6%) (Ballesteros y Picazo, 2018). Es un amplio abanico de actividades que va desde relacionarse socialmente hasta las vinculadas al ámbito escolar (buscar información y documentación), pero que no tienen por qué necesariamente estarlo. Esta cultura, muchas veces denominada como «del dormitorio» (Bacigalupe y Cámara, 2011), no es producto de un simple proceso de digitalización, al contrario, es parte de un proceso tan novedoso como complejo que se enmarca en el contexto de la «revolución digital», del que la «digitalización» es solo una parte.

Ahora bien, para poder entender qué comprende la «revolución digital» es imprescindible intentar definirla o, al menos, identificar cuáles son los rasgos que la caracterizan y/o conforman.

En este sentido, se debe tener en cuenta que el término revolución digital es utilizable como sinónimo de Tercera Revolución Industrial o era de la información digital², fenómeno iniciado a finales de la década de los sesenta del siglo pasado que, entre otros, dio origen a las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC. Entre las características de este fenómeno más inherentes al presente trabajo – que no profundizará en aspectos vinculados a la producción, sino en analizar cómo influyen, en especial, en los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI – se debe destacar la aparición de dispositivos electrónicos (ordenadores personales, tablets y teléfonos

² Al tratarse de un fenómeno en desarrollo, existen muchos términos para hacer referencia, aunque el más aceptado es el de Tercera Revolución Industrial propuesto por Jeremy Rifkin (2014), que ha servido de «paraguas» para el resto.

móviles inteligentes) que han cambiado el modo de vida de las diferentes sociedades mundiales. Asimismo, una institución educativa especializada en este rubro, Epitech (2021), considera que:

La era de la información digital o de la informática, fue el periodo en que la información podía viajar más rápido que el movimiento físico. Todo ello, gracias a la creación de tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC).

Por tanto, como se ha podido observar, supuso una serie de cambios tanto materiales como inmateriales caracterizados, a su vez, por su vertiginosidad sin precedentes históricos. No es baladí que las primeras generaciones digitales se caractericen por ser “[...] tremendamente impacientes. Habitados al uso de herramientas instantáneas (Google, Wikipedia, redes sociales, WhatsApp, etcétera), esperan inmediatez en la respuesta hacia una queja o solicitud de información.” (Asociación Española de Fundaciones, 2018, p. 13). La velocidad es tal que resulta interesante que Epitech haga referencia a este proceso en términos de pasado cuando es un proceso aún en desarrollo.

Esto se puede deber a que desde muchos sectores se considera que la Cuarta Revolución Industrial se inició a mediados de la década anterior. Esta nueva revolución no supone una ruptura con lo anterior, al contrario, es un paso más allá, puesto que las TIC están expandiéndose hacia nuevas áreas como el Internet de las Cosas (IoT, *Internet of Things*), el *Big Data* o la realidad virtual o aumentada (Iberdrola, s.f.).

Tal complejidad es la que hace necesaria una distinción entre ambos términos en el presente TFM, puesto que, como se verá, la enseñanza secundaria en España parece aún transitar el camino de la digitalización – un único aspecto dentro de un fenómeno más amplio –, en vez de incorporarse al proceso de revolución digital en el que nace la juventud, que difumina la línea que separa lo tangible de lo intangible.

Nacer en este contexto, sin embargo, no convierte de forma automática a una persona en alfabetizada digitalmente, por ello, el punto de partida del presente Trabajo de Fin de Máster es reflexionar sobre concepto de alfabetización digital que, como señalan Cabero y Llorente (2006), puede llegar a ser una nueva fuente de desigualdad:

Para nosotros, ser libres en la sociedad del conocimiento requiere estar capacitado para saber codificar y decodificar los mensajes que se generan por los múltiples medios de comunicación y tecnologías que en ella se movilizan, y evitar de esta forma la manipulación, el cautiverio, que originan.

Si la imprenta estableció una fuerte separación entre las personas que sabían leer, y por tanto podían acceder al conocimiento que se distribuía a través de ella, lo mismo pasa en la actualidad con la telemática, multimedia y todas las tecnologías digitales, que se están convirtiendo en el elemento básico de distribución y acceso a la información, de forma que las personas que no sean capaces de utilizarlas se van a ver claramente marginadas. (p. 160).

No obstante, no debe cometerse un error de lectura y limitar el concepto de alfabetización digital a la capacidad o destreza que tiene una persona para utilizar medios digitales. Tal razonamiento podría llevar a pensar que la solución para aplicar las TIC en la enseñanza secundaria pasa por suministrar dispositivos electrónicos tanto al profesorado como al alumnado. Por este motivo es importante conocer las diferentes aristas que encierran al concepto de alfabetización digital definido por Pérez Escoda:



Figura 1 - Concepto de alfabetización digital según Pérez Escoda. Reproducido de Pérez Escoda, Agueda y Rodríguez Conde (2016).

Como se puede observar en la figura nº1, limitar la alfabetización digital a la capacidad o destreza que tiene una persona para utilizar medios digitales correspondería a un único aspecto del conjunto de competencias digitales: la alfabetización TIC. Esta tiene vinculación directa con el concepto de digitalización, sobre el que se ha reflexionado

en los párrafos anteriores, puesto que hace referencia a las TIC como herramienta o medio, pero no son sinónimos.

Por otra parte, los demás aspectos que encierran las competencias digitales están más bien relacionados con lo que ocurre en el mundo digital y, por tanto, hacen referencia a la relación que tiene el alumnado con este mundo. Como se ha señalado en los párrafos anteriores, las TIC continuamente modelan la relación entre el alumnado y el mundo digital al determinar lo que se puede (y lo que no) hacer con un dispositivo, por lo que son una pieza fundamental en el proceso de revolución digital.

Sin embargo, las TIC no dictaminan el modo de empleo (el «cómo usar») de un dispositivo, aplicación o servicio digital. Tal libertad facilita la aparición de los denominados usos problemáticos de las TIC; los más comunes³ entre la juventud residente en España según el estudio realizado por Rodríguez Gómez, Castro y Meneses (2018) son:

- Perder el tiempo que podría dedicar a aprender
- Compartir tareas de otros para copiarlas
- Copiar trabajos elaborados por otras personas
- Distraerse durante las clases
- Distraer a sus compañeros y/o compañeras
- Copiar los deberes de sus compañeros y/o compañeras

A esta lista se le podrían sumar otros usos menos comunes que trascienden el ámbito escolar, como suplantar la identidad de otras personas, apropiarse de datos personales de otras personas, compartir fotos o vídeos de otras personas sin su consentimiento u ofender a otras personas con la grabación y envío de imágenes suyas sin permiso. Volviendo a los más comunes, se pueden observar dos aspectos transversales que afectan al ámbito escolar: el plagio y el ocio entre el alumnado.

Ahora bien, la existencia de estos usos problemáticos de las TIC por parte del alumnado no tiene por qué interpretarse como una decisión o postura deliberada adoptada por el alumnado, descargándose, de ese modo, las culpas hacia un único agente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es importante preguntarse en qué medida el resto de

³ Se consideran más comunes a aquellos que, en la figura nº1 titulada “Usos problemáticos de las TIC entre los jóvenes de educación secundaria durante un curso escolar (%)” del estudio citado, son realizados por igual o más del 40% de las personas encuestadas.

los agentes participantes en el proceso favorecen o desfavorecen el uso de las TIC en las aulas y, en particular, el profesorado.

A tales efectos, la investigación realizada por Sigalés, Mominó, Meneses y Badia (2008) nos brinda un panorama general sobre la perspectiva de quienes ocupan cargos directivos en centros españoles:

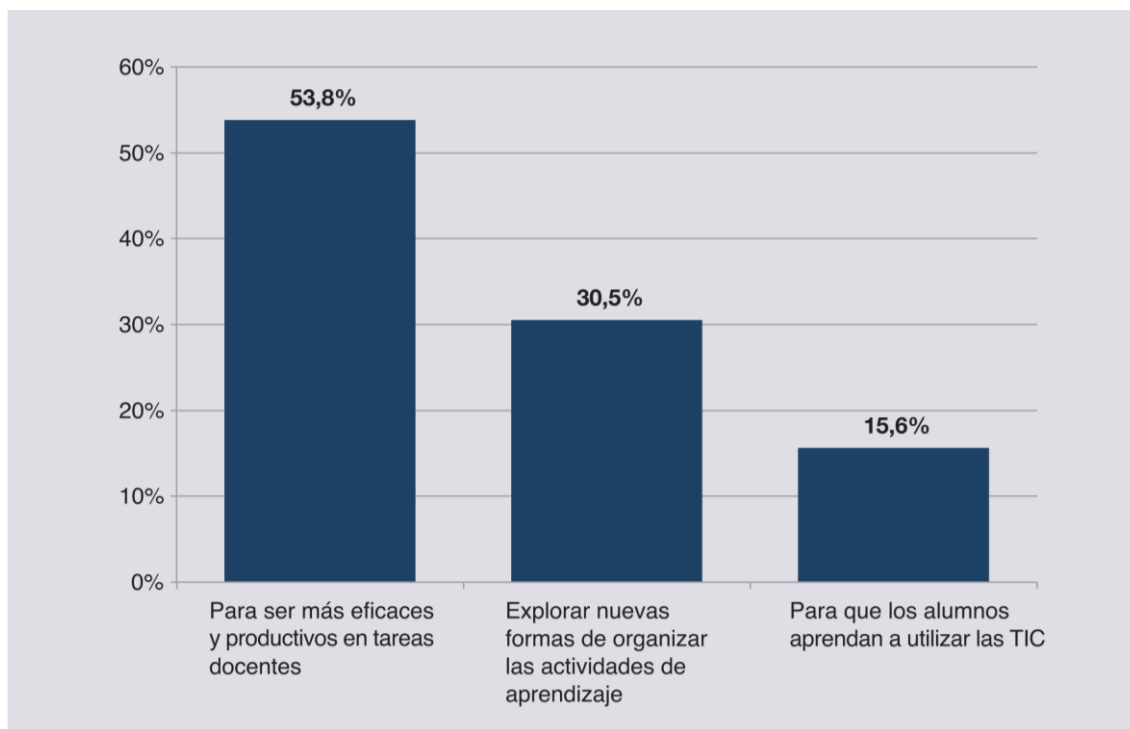


Figura 2 - Principal finalidad por la que los docentes deberían introducir las TIC en las aulas, según los directores. Reproducido de Sigalés et al. (2008).

A pesar de tratarse de una investigación que tiene poco más de una década, es importante tenerla en cuenta porque nos permite conocer la visión predominante en un periodo que podría considerarse aún incipiente para algunas TIC que actualmente están bien asentadas o difundidas entre la población, especialmente la adolescente, como los servicios en la nube o los propios dispositivos inteligentes.

Los resultados indican que, en su mayoría, las y los directores consideran a las TIC una herramienta o medio facilitador de las tareas del profesorado, no necesariamente vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje dando, por ejemplo, mayor peso a las TIC de cara a la realización de tareas inherentes al propio profesorado (burocracia, enseñanza) que a las del alumnado (aprendizaje). Asimismo, el citado informe expone el punto de vista del profesorado:

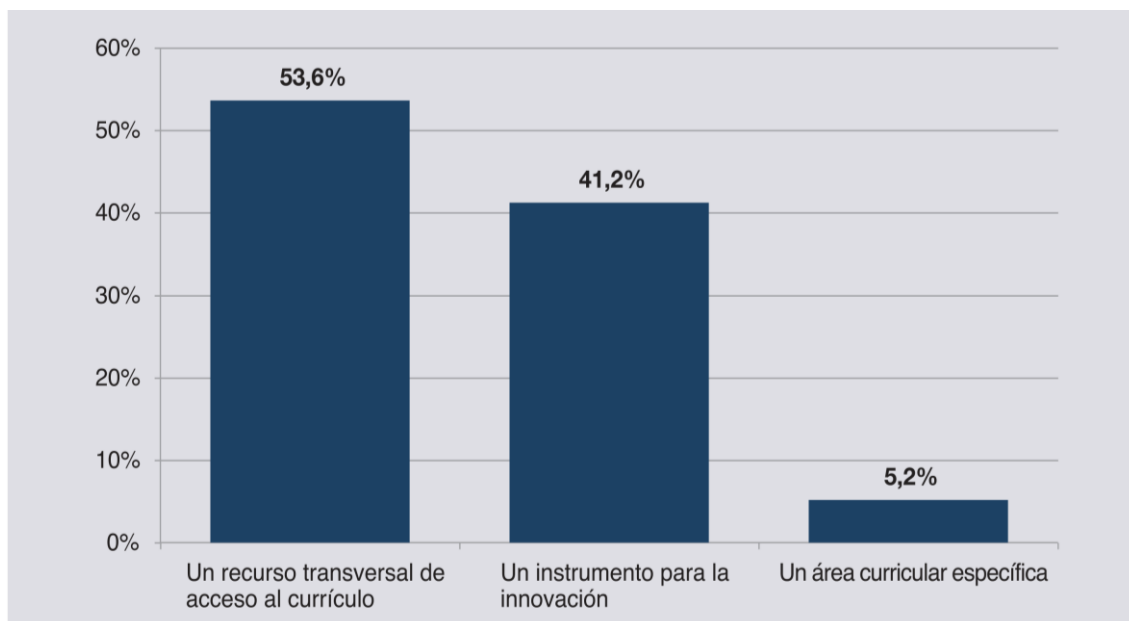


Figura 3 - Función principal de las TIC en el currículo, según los profesores. Reproducido Sigalés et al. (2008).

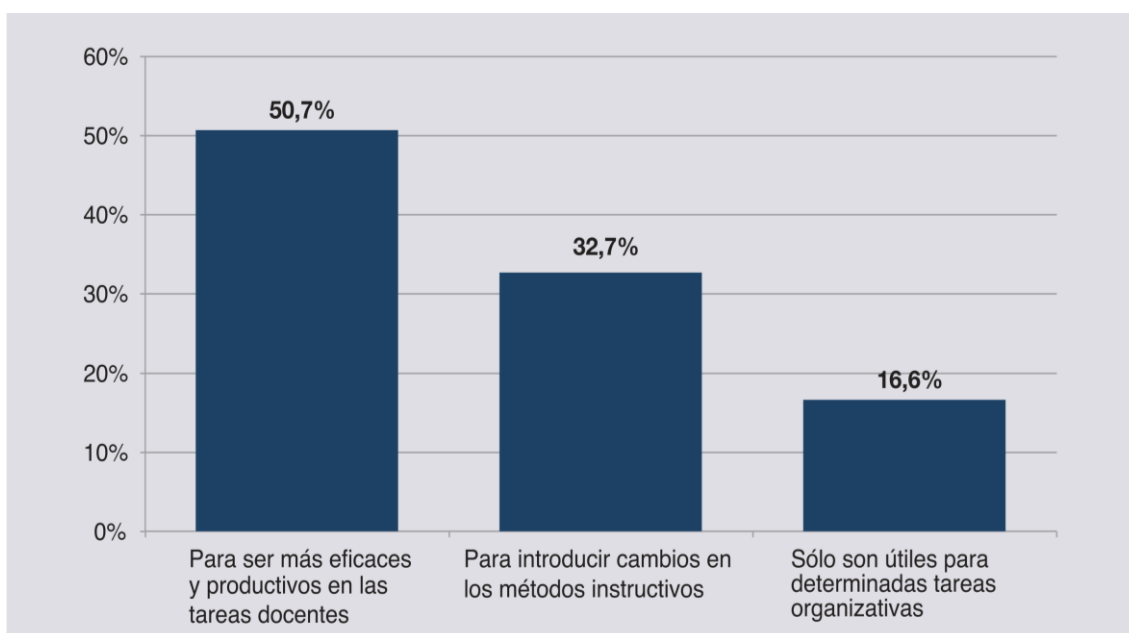


Figura 4 - Finalidad por la que merece más la pena introducir las TIC en las aulas, según los profesores. Reproducido de Sigalés et al. (2008).

La concepción que tiene el profesorado de las TIC, aparentemente, no difiere demasiado de la de quienes ocupan cargos directivos, pero ¿es suficiente un planteamiento que, *a priori*, está centrado en aprender a través de las TIC? Aprender a través de las TIC conlleva el riesgo de limitarse a digitalizar procedimientos vinculados a las tareas docentes y a los métodos instructivos, sin tener en cuenta las posibles

consecuencias en el aprendizaje del cambio de medio. Esto se puede ver a través de un ejemplo:

El equivalente de la acción de transcribir la información a mano desde un libro a un cuaderno sería, en digital, transcribir la información desde un libro electrónico (e-book) a un procesador de textos (Microsoft Word, LibreOffice, etcétera.), en principio, el procedimiento de transcripción no cambia, pero las posibilidades de cómo hacerlo sí, en digital el alumnado se puede valer de la función copiar y pegar y, de ese modo, aprovechar la tecnología como una herramienta para aumentar su productividad y eficacia. Claro está que, si el ejercicio de transcripción se diseñó por parte del profesorado con la intención de facilitar la memorización o comprensión del texto transcrito, el aprendizaje se ha visto deteriorado por el copiapega (*copypaste*). Ahora, ¿es un uso problemático de las TIC por parte del alumnado o un proceso de adaptación digital fallido por parte del profesorado? o, quizá, ambas.

Más allá de los juicios de valor que se puedan hacer al respecto de la cuestión planteada, es importante reconsiderar la perspectiva que tiene el profesorado sobre las TIC, y si realmente tiene en cuenta todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido, es importante conocer también la perspectiva que tiene el alumnado sobre la utilización de las TIC en las instituciones educativas y, en particular, su percepción sobre cómo el profesorado las aprovecha – o no – en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de Valencia y De Casas (2019), realizado entre 120 estudiantes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Málaga, permite tener un pequeño panorama general de la situación: “En suma, se puede apuntar que los educandos valoran positivamente las TIC haciendo que su motivación incremente, aunque destacan negativamente la formación de los docentes en lo que se refiere a las nuevas tecnologías.” (p. 46).

En este caso, se podría afirmar que el alumnado busca descargar las culpas en el profesorado y, en concreto, en su escasa alfabetización TIC, un aspecto sobre el que se reflexionará con mayor profundidad posteriormente. Esto explicaría, según Valencia y De Casas (2019) que “los estudiantes dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria no suelen utilizar herramientas digitales dentro del aula para fines que no sean explicar contenidos, buscar información o ver vídeos.” (p. 46). Se trata de un uso básico de las TIC, en el que el agente que se relaciona con ellas (el alumnado) tiene un rol

preeminentemente pasivo, distante de la realidad actual del mundo digital, en la que las personas adolescentes tienen un rol preeminentemente activo. De igual manera, Valencia y De Casas (2019), llegan a cuatro conclusiones, que se pueden sintetizar de la siguiente forma:

1. Los educandos han aprendido a usar las TIC de forma autodidacta, además, casi nunca las usan en el aula.
2. Se aprecia positivamente el uso de TIC en el aula, pero el grado de inexperiencia es elevado. Es una herramienta que favorece tanto el interés como la participación del alumnado.
3. El uso en aula de las TIC es mínimo, las actividades más comunes son: búsqueda de información, jugar a videojuegos o interactuar en redes sociales.
4. Gran parte del profesorado no cuenta con la formación suficiente en este ámbito.

De estas conclusiones se podría extraer, como rasgo común, que las TIC son herramientas empleadas a nivel básico (por el grado de inexperiencia de ambos agentes) y que, en líneas generales, su uso parece ser más propio de ámbitos extraescolares que escolares (dos de las tres actividades citadas no guardan relación con el escolar, más allá de que el alumnado lo haga dentro de los centros educativos). Ahora, ¿la presunta inexperiencia con las TIC del profesorado es la responsable de tales resultados?

En las Islas Canarias, el informe *La integración educativa de las TIC en el sistema escolar de Canarias. Las visiones y prácticas de los agentes educativos* dirigido por Area (2015) facilita la identificación detallada de las barreras a las que la aplicación de las TIC se enfrenta; se ha decidido hacer su análisis respetando el orden del mismo:

Para la elaboración del citado informe, se entrevistó a 1249 docentes de “Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato [...] El 82% corresponde a las Islas de Tenerife (47%) y Gran Canaria (35%). El menor porcentaje (2%) pertenece a la isla de El Hierro” (p. 14), por tanto, es un panorama más o menos representativo de lo que ocurría en los centros educativos de la comunidad autónoma hasta ese entonces (2015), más adelante se verá cómo la situación ha variado, especialmente, a raíz de la pandemia del COVID-19.

a) *Disponibilidad de recursos tecnológicos en el aula*

En este apartado, se destaca que los recursos tecnológicos a disposición del profesorado son pocos o inexistentes, especialmente en ESO/Bachillerato. Asimismo, se valora negativamente el asesoramiento por parte de los CEP y de la Consejería de Educación (especialmente en ESO/Bachillerato). Finalmente, la velocidad del servicio de acceso a internet está bastante mal valorada, pero sí tiene una buena valoración el cargo de Coordinador TIC.

De estos resultados se puede destacar la importancia de la existencia de unas condiciones materiales mínimas para poder integrar las TIC de forma correcta en los centros educativos; es especialmente importante el último punto, relativo a la velocidad del servicio de acceso a internet, teniendo en cuenta que la revolución digital cada vez más se asienta sobre el mismo para continuar evolucionando.

b) Acciones en las que emplea el profesorado las TIC

En este apartado, se puede ver que casi no difiere del resto de trabajos citados previamente en el presente TFM, siendo las principales aplicaciones de las TIC en ESO/Bachillerato: “[...] a) Planificación y preparación de las clases, b) Elaboración actividades para alumnado, c) Elaboración de materiales para alumnado, d) Tareas de evaluación, e) Autoformación utilizando la navegación libre por Internet.” (p. 19), de igual modo, se destaca su escasa utilización para coordinarse con el resto del profesorado. Ante tales resultados, se concluye que:

De ello se desprende que las actividades realizadas por los docentes con los recursos tecnológicos no van “más allá” de lo que habitualmente se hace en el aula. La incorporación de las TIC no está conllevando necesariamente innovar en los procesos de enseñanza/aprendizaje. (p. 19).

Tal conclusión alude a lo que en el presente TFM se denomina digitalizar, es decir, limitarse a pasar de un medio (no digital) a otro (digital). Al tratarse de un proceso no creativo, no implica innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a lo sumo, se estaría ante un proceso adaptativo a la realidad actual. No obstante, los demás apartados brindarán mayor claridad y profundidad a la cuestión.

c) Tareas que realizan en clase los docentes con las TIC

En este apartado, se destaca que el profesorado solicita poco publicar trabajos en línea, usar blogs o wikis, etc., aunque sí se suele solicitar elaborar trabajos y tareas en

formatos digitales al cien por ciento. Aunque aparentemente el segundo dato pueda ser calificado como positivo, sería importante cuestionarse la calidad de aquellas tareas y/o trabajos. Con calidad, en este caso, se hace referencia a que cumpla con el concepto de alfabetización digital propuesto por Pérez Escoda (2016) citado anteriormente y que, por tanto, no se trate de una utilización básica de las TIC. Retomando el ejemplo planteado previamente sobre la transcripción de un texto, se podría solicitar al alumnado que la transcripción se publique en un blog o una wiki – con su debida cita – o, alternativamente, sin necesidad de cambiar de aplicación o programa, aprovechar al máximo las funcionalidades que, por ejemplo, un determinado procesador de textos (ej. Microsoft Word) puede ofrecer, solicitando utilizar también funciones más complejas como utilizar los diferentes estilos (títulos H2, H3, etc.), saltos de página y sección, numeración de páginas, insertar material multimedia, índice automático, entre otras.

d) Impacto de las TIC sobre la enseñanza y el aprendizaje

Así como se destacaba anteriormente, también en el presente estudio el profesorado parece mostrar una tendencia a utilizar las TIC en un ámbito más laboral que escolar, puesto que no siempre se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

para un alto porcentaje de profesores de ambos grupos [ESO/Bachillerato e Infantil/Primaria], el empleo de las TIC en el aula provoca que tengan que innovar o cambiar su metodología de enseñanza. Ahora bien, el hecho de que para el profesorado el uso de las TIC en el aula impele a la innovación metodológica no supone que ésta tenga lugar en los procesos de enseñanza aprendizaje: sólo la mitad de los profesores estima que la utilización de los recursos tecnológicos en el aula conlleva: a) un menor protagonismo del libro de texto, b) un incremento del trabajo colaborativo del alumnado o c) una mayor coordinación entre el profesorado. Asimismo, como se ha señalado anteriormente, el ámbito de actividades y tareas en las que se emplean las TIC sigue siendo muy limitado. (p. 20).

A pesar de ello, entre el profesorado de ESO/Bachillerato se considera que el alumnado no ha mejorado su rendimiento gracias al uso de las TIC (p. 20).

e) Nivel de competencia digital del profesorado y del alumnado

Ahora bien, a diferencia de lo que percibe el alumnado, el profesorado sí suele considerarse capacitado para el manejo de las TIC, aunque no en un sentido pedagógico:

[...] nos llevan [los resultados] a pensar que para el profesorado una cosa es saber manejarse con las TIC y otra es tener la capacidad para el uso didáctico de las mismas en el aula. [...] Por tanto, se advierte que el profesorado reconoce carencias en el uso pedagógico de las TIC en clase y, a su vez un alto porcentaje del mismo no considera que la Administración esté dando respuesta a estas carencias (sobre todo en ESO/Bachillerato). (p. 21).

Esto indica que, para poder aplicar correctamente las TIC en las aulas, es necesario poseer la formación suficiente para llevar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto digital. En tal sentido, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, en adelante CEUCD, ha centrado sus esfuerzos en ofrecer formación al profesorado tanto sobre las TIC como sobre otras temáticas importantes dentro del aula publicando, incluso, una serie de cursos autodirigidos, de manera que el profesorado acceda a esta formación “sin los condicionantes de los procesos de convocatorias limitadas en el espacio y en el tiempo” (Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado, s.f.).

Probablemente, resultados como el de este informe sirvieron de guía a la CEUCD para saber cómo reaccionar rápidamente ante una situación tan inesperada como la pandemia de la COVID-19. De hecho, en noviembre de 2020, la CEUCD anunció la puesta en marcha de la herramienta digital G Suite educativo, resultado de un convenio suscrito con la empresa norteamericana por cuatro años. El paquete de herramientas incluye las siguientes aplicaciones: “Calendar, Classroom, Drive y Documentos, Gmail (solo para uso interno), Google Meet (únicamente para la participación en videoconferencias), Google Sites, Google Vault, Grupos, Jamboard, Keep, Sincronización de Chrome, Tareas (Assignments), Tasks, Google My Maps, Google Play Administrado y los servicios adicionales de Marcadores de Google, Google Earth, Google Libros, Google Maps, Google Play, y Google Public Data” (Área de Tecnología Educativa, 2020). Además, si el alumnado tiene 14 años o más, a las anteriores herramientas se añaden “Science Journal, Socratic, Tour Creator, App Maker, Google Cloud Print, Google Data Studio, Google Translator Toolkit, Material Gallery y perfiles de académico.” (Área de Tecnología Educativa, 2020).

Esta acción se enmarca en el *Plan para la Educación Digital de Canarias en el Siglo XXI*, que aspira a preparar “al sistema educativo canario para la sociedad digital del siglo XXI” (ATE medusa, 2020) y que tiene los siguientes objetivos:

- Afrontar las posibles contingencias que de la situación del Covid 19 se deriven mediante un conjunto de medidas, de forma organizada y preventiva.
- Aprovechar el fenómeno de aceleración que ha sufrido el proceso de transformación digital y modernización de la educación, mediante la generalización del empleo de recursos online, de herramientas telemáticas de comunicación y de colaboración y de dispositivos, por parte de alumnado, profesorado y familias. Porque, según se refleja en el mencionado “Programa Educa en Digital”, es previsible que este traslado provisional de la docencia al plano virtual pueda continuar en un futuro, bien de manera total si se repitiera la situación, o de manera combinada con la educación digital. Esto servirá para promover la alfabetización digital, el e-aprendizaje, la e-inclusión y la e-salud
- Dar a conocer y difundir el conjunto de herramientas, recursos y servicios que la CEUCD pone a disposición de la Comunidad Educativa, tanto para afrontar la situación derivada del Covid 19, como para afrontar los retos de la educación del siglo XXI. (ATE medusa, 2020).

Como se puede observar en los objetivos del citado plan, su finalidad no es exclusivamente responder a la emergencia sanitaria, sino aprovecharla para acelerar una transformación que, como hemos visto, estaba estancada. En tal sentido, sin duda, estamos ante una auténtica revolución, puesto que no se habían visto cambios tan importantes (relacionados con las TIC) desde las primeras fases del proyecto Medusa, definido como el “más importante que se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma de Canarias para el impulso de la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en todas las Escuelas Canarias.” (Área de Tecnología Educativa, s.f.).

Por otro lado, también cabría plantear si las Humanidades y, en particular, la Historia, es un área de estudio facilitadora o dificultadora de la aplicación de las TIC en el aula. Investigaciones como la realizada por Molina, Ortuño y Sánchez (2021) permiten reconocer algunas de las dificultades más comunes percibidas para la enseñanza de la Historia en ESO/Bachillerato por el alumnado del Máster de Profesorado de las Universidades de Murcia y Valladolid de la especialidad de Humanidades. Es importante partir de las dificultades presenciales porque, como se ha visto a lo largo de este trabajo, el profesorado tiende a digitalizar métodos y procesos de enseñanza. De los resultados de su investigación se identifican tres características calificadas como negativas en la enseñanza de la Historia por las personas encuestadas:

1. Elevada importancia a los procesos de memorización, esto se explica por la tipología de evaluación empleada, basada en el examen.
2. La enseñanza tiene un carácter unidireccional, se caracteriza porque en ella el alumnado tiene un rol pasivo (el alumnado se limita a tomar apuntes).
3. Escaso fomento del pensamiento crítico, así como de métodos o procedimientos que lo favorezcan (ej. debates), y excesiva utilización del libro texto. (Molina et al., 2021).

Todas parecen guardar una cierta relación con lo que se ha denominado en el presente trabajo como aplicación básica de las TIC, que parece favorecer procesos que no implican pensar (ej. el copiar y pegar) y que sitúan al alumnado en un rol eminentemente pasivo; es importante prestar atención a esta relación porque, en caso de no hacerlo, podrían amplificarse o perpetrarse tales dificultades en la enseñanza de la Historia como causa de una insuficiente aplicación pedagógica de las TIC por parte del profesorado, aunque, como se ha visto anteriormente, no se pueden descargar las culpas en un único agente. A propósito de ello, en abril del año 2020, estalló una polémica con la entonces consejera de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias, María José Guerra Palmero, catedrática de Filosofía Moral de la ULL, por calificar como “dinosaurio” a aquella parte del profesorado con dificultades para utilizar las TIC (STEC-IC, 2020). Tal polémica permite sacar a la luz la brecha digital, término que usualmente se utiliza para analizar las desigualdades existentes entre el alumnado, pero que también afecta a los centros, como lo señala Cabrera (2020) en su investigación a nivel nacional durante los meses más críticos de la pandemia del COVID-19:

Si bien todos los centros tienen el mismo problema al enfrentarse al cierre escolar, algunos se han adaptado de inmediato porque han propiciado la incorporación de los recursos virtuales y de los dispositivos electrónicos en sus clases desde hace años. Aunque solo disponemos de algunos testimonios puntuales y la certeza de la presencia desigual del alumnado en los centros por tipología familiar, todo parece indicar que los centros privados (más los ubicados en el centro de las ciudades y en los núcleos residenciales de mayor renta) están impartiendo enseñanza online sin más problemas que los que esta enseñanza tiene de por sí. Lo mismo podría pensarse de los centros públicos ubicados en similares zonas. Sin embargo, y en general, los centros públicos parecen estar en peores condiciones que los privados para afrontar la continuidad de la enseñanza por vía telemática, más por carencias de recursos del alumnado que acude a sus centros (falta de dispositivos

electrónicos y conexión a internet) que, por falta de recursos del propio centro, que también, pero menos. (p. 130).

Dos ejemplos contrastantes en la isla de Tenerife son, por un lado, el IES El Médano, ubicado en el municipio Granadilla de Abona, que destaca por su apuesta por la sustitución progresiva de los libros de texto por portátiles Chromebook⁴, los cuales cuentan con un sistema operativo diseñado por Google, en el marco de la iniciativa “un dispositivo, un alumno” (IES El Médano, s.f.), por lo que se podría definir un centro que está intentando incorporarse a la revolución digital desde hace cuatro cursos, cuando inició la fase piloto. Por otro lado, el IES Alcalde Bernabé Rodríguez, ubicado en el municipio Santa Cruz de Tenerife, no solo no cuenta con una iniciativa que dé tanto protagonismo a las TIC⁵ – lo cual, ciertamente, no es negativo en sí mismo, puesto que es una decisión del centro –, sino que denuncia en su Programación General Anual (IES Alcalde Bernabé Rodríguez, 2021) lo siguiente:

La mayoría del equipamiento informático está desfasado y obsoleto. Necesitamos actualizar **más del 70%** del equipamiento informático.

La impartición de clases con recursos TIC se hace muy complicada debido al estado del material y la carencia de más aulas Medusa dotadas con, al menos, un ordenador por cada dos estudiantes. (p. 34).

Como se puede observar, la necesaria docencia telemática a raíz de la emergencia sanitaria evidenció de forma exacerbada los retos a los que la educación secundaria se enfrenta cuando tiene que aprovechar las TIC que son, en muchos escenarios, elementos favorecedores de desigualdades, al responder a lógicas y necesidades de mercado (y no educativas). Por este motivo, se debe tener en cuenta como variable las condiciones materiales a disposición de los centros, del profesorado y del alumnado. En tal sentido, el presente TFM intentará hacer una propuesta de innovación para la enseñanza de la Historia que tenga en cuenta la multitud de variables que se han expuesto.

⁴ Tanto el IES Andrés Bello como el IES Santa Ana son otros dos ejemplos de hacer esfuerzos muy importantes de digitalización.

⁵ Aunque existen proyectos como "El ordenador como aliado educativo" y "Tic, inclusión y NEAE", en el primer caso, es un proyecto para ayudar “a mitigar la tasa de suspensos en matemáticas que actualmente tenemos en la ESO y el absentismo (en algún caso) que conduce al abandono escolar temprano y a mejorar la atención inclusiva del alumnado” (IES Alcalde Bernabé Rodríguez, 2021, p. 61) utilizando un programa informático, es únicamente para matemáticas y, en el segundo caso, cuando se consulta la descripción del proyecto no hay referencia alguna a las TIC, por lo que su uso parece estar más bien planteado solo como herramienta facilitadora o de adaptación NEAE.

Propuesta de innovación

Consideraciones previas

Después de identificar varios de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para aplicar las TIC en la enseñanza de la Historia, es menester poner las bases sobre las que la propuesta del presente trabajo se asienta. Para ello, antes que nada, es importante indicar que el autor de esta propuesta parte de la creencia de que la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta imprescindible y de que se puede hacer un uso de ella que sea innovador, en el contexto de metodologías diversas. Se considera, por tanto, que el uso de la TIC es una estrategia metodológicamente versátil, siempre que se dé cuenta de una serie de factores que se consideran requisitos mínimos y que se expondrán en este trabajo. Se ha empleado aquí el concepto de «creencia» en el sentido en que le otorga Hernández (2006) como una de las variables del escenario educativo. Para este autor las creencias son: “las teorías o creencias explícitas e implícitas (no conscientes) que los educadores tienen sobre los fines educativos, sobre el papel del alumno, sobre la materia, sobre su función educativa, etc.” (Hernández, 2006, p. 45, 46). Con ello se quiere remarcar que la posición aquí defendida es, por tanto, subjetiva, si bien se expondrán las razones que la impulsan.

En primer lugar, la propuesta no puede ser – en su totalidad – producto de una adaptación desde el mundo físico o tangible o, enunciándola en positivo, debe nacer para el medio intangible o digital. En el presente trabajo se ha preferido reducir la utilización del concepto «virtual» para hacer referencia a todo aquello que se desarrolla en medios digitales, puesto que se entiende que lo digital o intangible es, en la actualidad, tan real como lo tangible⁶. Con esta premisa se pretende eliminar el proceso de «digitalización» definido en el planteamiento del problema del presente TFM, puesto que el ejercicio de elaborar una actividad desde cero para un medio digital obliga, de por sí, a pensar más allá de las posibilidades del aula como espacio físico. En segundo lugar, la propuesta debe favorecer una enseñanza de carácter bidireccional, por tanto, el alumnado debe tener un rol eminentemente activo. Como se ha evidenciado anteriormente, entre los rasgos más característicos de las nuevas generaciones se halla ser agentes activos con respecto al uso de las nuevas tecnologías. Este aspecto es clave, pero no porque pueda generar particular

⁶ Uno de los problemas más importantes del medio digital es su cualidad de intangible, lo que genera, en muchas ocasiones, que se perciba como una representación de la realidad y no la realidad. Tener la capacidad de reconocer cuándo se está ante lo «real» en un medio digital puede ser una tarea de dificultad elevada tanto para el profesorado como para el alumnado.

atención entre el alumnado, sino porque es una forma de alinear procesos educativos con la realidad social. Como señala Martínez (2021), uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta la educación actualmente es que “Los diversos modelos de entender la educación (dinero, tradición o desarrollo personal) comparten la idea de que quienes estudian son mejores personas que quienes no estudian.”. Sin embargo, el propio autor reconoce entre estos modelos de educación transversal un rasgo común:

Las tres visiones de la educación se solapan en entender a la educación como un bien de salvación. Quienes lo consiguen, tienen derecho a un pase para el ascensor social y vivir en el último piso. El resto, debe conformarse con sobrevivir. Aquí caben dos observaciones. Por un lado, debemos fomentar que la relación con la educación sea intrínseca, no extrínseca. Es decir, el premio por estudiar es el propio estudio, es la gratificación que experimentamos todos y todas quienes hemos estudiado algo complejo con esfuerzo y luego hemos llegado al eureka, es una recompensa intrínseca por desarrollar una de nuestras más altas capacidades, nuestro cerebro ya se encarga de premiarnos. El problema es que en vez de orientar el sistema educativo hacia el “eureka”, lo enfocamos hacia la nota. De esa forma, el motivo para estudiar es extrínseco, el premio. De pequeño la nota, de mayor el pase para el ascensor social. Sin duda es más fácil el control externo mediante la motivación extrínseca, como ratones de laboratorio, simplifica mucho la tarea educativa, pero corremos el riesgo de degradar el proceso natural de aprendizaje. Esto no quiere decir que desterremos la nota de nuestro sistema educativo, pues además de un valor de recompensa para el estudiante, tiene un valor informativo para el conjunto de la sociedad, pues certifica lo que el estudiante sabe. (Martínez, 2021).

Este utilitarismo curricular, producto de su propia sociedad, es lógico que se transmita al alumnado, que cuestionará la utilidad de los conocimientos que le quiere enseñar el sistema educativo. Es por ello por lo que la aplicación de las TIC en la enseñanza puede brindar una gran oportunidad a las Humanidades para iniciar un cambio de paradigma en su percepción, véase, por ejemplo, de cara al mercado laboral. Que el carácter de la enseñanza sea eminentemente unidireccional podría llevar a que, en última instancia, el alumnado adquiriera los conocimientos únicamente para superar la evaluación que en muchos casos premia, sobre todo, la memorización. Esto es, precisamente, lo que la presente propuesta busca dejar atrás. En tercer lugar, las actividades que se diseñen deberán tener en cuenta las condiciones materiales del alumnado; esta característica se desglosa en dos dimensiones:

1. De cara a la realización o desarrollo de la actividad:

El profesorado deberá dar preferencia a herramientas digitales multiplataforma (*cross platform*) compatibles con los dispositivos y sistemas operativos más comunes entre el alumnado (en caso de requerirse una única aplicación o programa para la elaboración o desarrollo de la actividad) o, si se solicita un producto digital, no supeditar su realización a una única aplicación o programa. Esto es sumamente importante porque no todos los programas son gratuitos o de código abierto, lo que implica que ciertas características (registradas bajo licencia) estén limitadas a quienes puedan pagar por el software. Al emplearse programas o aplicaciones de código abierto, gratuitos o, al menos, con modalidades *freemium* (menos recomendable), a su vez, disminuye la probabilidad de que el alumnado que no pueda (o quiera) pagar la licencia de un determinado software opte por obtenerlo de forma pirata, incumpliendo con la ley y exponiendo su dispositivo a softwares maliciosos de dudosa procedencia. Por tanto, es recomendable proponer ejemplos al alumnado como punto de partida y, si procede, clasificarlos por dificultad, por ejemplo, si se requiere la utilización de un editor de gráficos o imágenes: Paint (o equivalentes) sería fácil, mientras que Adobe Photoshop (de pago, no recomendable, o equivalentes), en cambio, sería difícil. Esto requiere una investigación previa por parte del profesorado, así como una toma de contacto o familiarización que sirva al alumnado como punto de partida, por lo que, si es posible, se recomienda hacer una demostración o simulación en vivo de lo que se solicita.

2. De cara a la evaluación de la actividad:

Un ejemplo empleado en el presente trabajo es el del proceso de transcripción de un texto desde su fuente a, por ejemplo, un medio digital mediante un procesador de textos y sus posibles inconvenientes, como el copiapega. Este ejemplo pone de manifiesto la importancia que tienen los procesos de elaboración, muchas veces velados por el resultado. Por ello, se recomienda fomentar la documentación del proceso de elaboración o creativo, incluyendo las herramientas utilizadas, de manera que se pueda compartir con el resto de la clase una serie de recursos digitales útiles en el aula y fuera. Por ejemplo, si en el proceso de búsqueda de información se hace uso de un traductor en línea porque la información está en otro idioma, habrá que indicar que es importante documentar la consulta y, si es posible, hacer una puesta en común para sugerir alternativas. De ese modo, si se solicitó la elaboración de un vídeo, el profesorado podrá conocer qué programas o aplicaciones de edición de vídeo utiliza el alumnado, dónde busca las imágenes que utiliza, etc. En definitiva, conocerá con un elevado nivel de detalle el

proceso detrás del resultado pudiendo así evaluarlo. Esta es una de las formas de alejarse de una evaluación resultadista, es decir, basada en los productos que se obtienen, para acercarse a una de tipo competencial, en la que la calificación es el resultado de una suma de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). De esa forma, la evaluación también se asemejará más a la idea de ensayo-error y no a una búsqueda sistemática de errores.

La finalidad de esta monitorización es que el alumnado comprenda, a través de la experiencia, la finalidad de los recursos que tiene a su disposición, por ejemplo, si el profesorado solicita la búsqueda de información en línea de un determinado tema histórico, el alumnado deberá saber cómo usar enciclopedias en línea (ej. Wikipedia), sitios webs especializados (ej. páginas web de revistas de Historia) o motores de búsqueda especializados (ej. Google Académico). Son tres niveles de profundización que es importante que el alumnado conozca, aunque conocerlos no implica siempre profundizar tanto. Por ejemplo, es inútil recurrir a un motor de búsqueda especializado para buscar una fecha o dato histórico concreto o, por el contrario, considerar a una enciclopedia en línea el límite máximo de conocimiento creado sobre un determinado tema.

Asimismo, no debe confundirse la evaluación de los saberes procedimentales con la evaluación de aspectos vinculados a la potencia del hardware que posea el alumnado, por ejemplo, si se trata de un vídeo, no se evaluará su resolución (pensando que «edita» mejor), puesto que se estaría evaluando el dispositivo que lo grabó y procesó. De igual manera, no se evaluarán características de software por sí mismas (ej. un estilo de transición en un vídeo), puesto que podrían ser propias de un software de pago al que no todo el alumnado puede acceder. Además, es importante recordar que lo evaluable está recogido tanto en las competencias como en los criterios, tal y como se indicaba en la recientemente derogada Orden ECD/65/2015, en la que se recogían las “Relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato”. Sin embargo, hasta el momento no se ha hecho más que dar ciertas claves para determinadas partes de procesos complejos, como lo son los de enseñanza-aprendizaje, que van desde la primera toma de contacto con un tema hasta la comprobación de que se domina o comprende, que se puede realizar a través de cualquier tipo de instrumento de evaluación. Es importante, por tanto, introducir este conjunto de valores en una estructura coherente, para ello, se ha decidido seguir la taxonomía de Bloom, actualizada para el mundo digital:

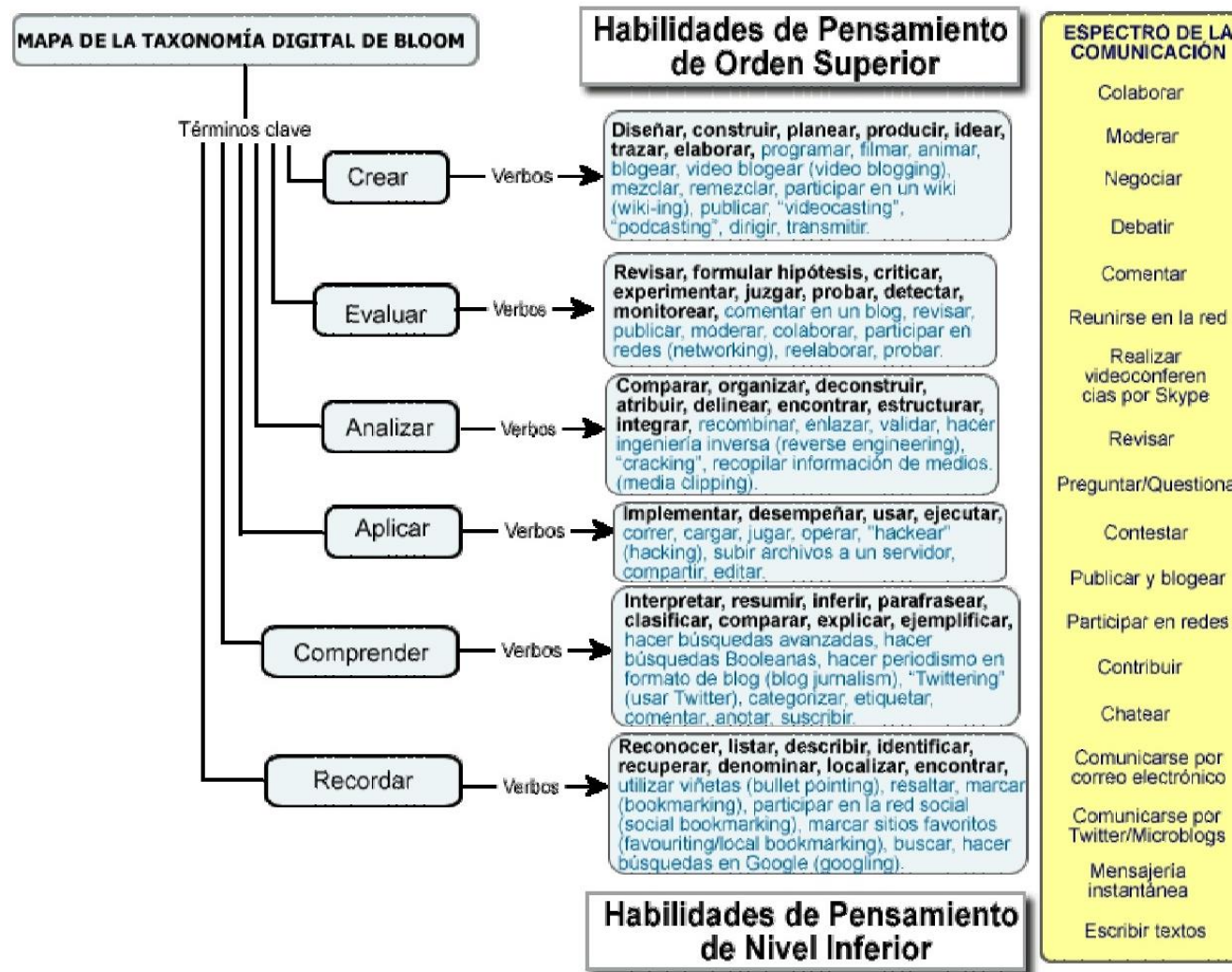


Figura 5 - Taxonomía digital de Bloom. Reproducido de Churches, 2020.

Como se puede observar en la figura nº5, el verbo crear es el que ocupa el escalón más alto, lo que quiere decir que es el procedimiento más complejo de todo el proceso. Por tanto, aunque se ha insistido reiteradamente en el presente trabajo en la dicotomía activo-pasivo y su relación con el proceso de crear, es imprescindible que se tengan en cuenta el resto de los escalones o niveles propuestos por Bloom y actualizados por última vez por Churches en 2020. De hecho, sirve como recordatorio de que crear es el resultado o punto de llegada, es decir, lo que se pretende obtener del alumnado, por lo que es imposible, en la práctica educativa, partir del mismo, al menos si se quiere elaborar una propuesta que quiera ir más allá de crear por crear.

Consecuentemente, la presente propuesta es un intento de aprovechar pedagógicamente uno de los recursos más potentes de Internet: los memes, pero ¿qué es un meme? Se puede definir como “flujos de ideas, unidades mínimas de contenido, que tienen el propósito [sic] captar la atención del receptor y promoverlo a compartirlos compulsivamente por cualquier medio virtual.” (Rodríguez, 2018). Así como se ha destacado que no se quiere crear por crear, tampoco se recomienda utilizar por utilizar, es decir, incorporar memes en la práctica docente sin motivo alguno. Los memes, en líneas generales, tienen un tono humorístico, por lo que es importante emplearlos en el contexto y momento justo. Con respecto a esto, Beltrán (2016) estableció tres fines didácticos para los memes:

1. Como introducción o refuerzo de un concepto
2. Como instrumento de evaluación informal
3. Como elemento motivacional

Al ser «introducción» y «refuerzo» dos conceptos diferentes, el primer fin didáctico podría dividirse en dos, motivo por el que se propone una revisión de la clasificación:

1. Como introducción de un concepto
2. Como refuerzo de un concepto
3. Como instrumento de evaluación informal
4. Como elemento motivacional

Esta distinción se considera necesaria porque no es lo mismo que el profesorado introduzca un contenido utilizando un meme, es decir, estructurando su discurso a partir de un determinado material audiovisual como recurso de activación para el alumnado a que lo utilice, por ejemplo, después de explicar un hecho, proceso o concepto con la

finalidad de reforzar lo explicado previamente. Ambas formas son válidas, claro está, ya que su uso dependerá del modelo o método de enseñanza del profesorado. El primer caso descrito, por ejemplo, favorecería la utilización del método inductivo, el segundo, en cambio, del deductivo.

Así pues, la presente propuesta se centró, sobre todo, en los fines didácticos segundo, tercero y cuarto de los memes, intentando integrarlos en una única propuesta. Esto, claro está, no excluye la utilización del primer fin, por ejemplo, como fase de demostración, siguiendo los principios de Merrill, recomendados por la CEUCD (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, s.f.).

De igual manera, para la realización de la presente propuesta se tuvo en cuenta el contexto del centro donde el autor del trabajo desarrolló sus PE, el IES Alcalde Bernabé Rodríguez, centro que se halla en un contexto metropolitano – urbano, más precisamente, en el barrio El Cabo de Santa Cruz de Tenerife, donde la situación económica de quienes acuden a él no es tan desfavorecida como en otros centros escolares del mismo municipio, por lo que gran parte del alumnado que asiste al centro cuenta con uno o más dispositivos electrónicos de su propiedad. No obstante, como se citó anteriormente, el IES aún se nutre de dispositivos informáticos obsoletos, por lo que la utilización de las TIC en el centro puede ser un poco complicada.

Esto explica que se optara por utilizar lo que se puede definir «el mínimo indispensable» en un aula del siglo XXI: ordenador con conexión a internet, altavoces y proyector. Fuera del aula, en cambio, el alumnado podrá utilizar cualquier dispositivo electrónico que tenga a su alcance.

Propuesta

La presente propuesta de innovación aborda parte del criterio de evaluación número siete del currículo de la asignatura Geografía e Historia de segundo curso de ESO, que cuenta con tres horas semanales, el cual forma parte del bloque de aprendizaje número tres “La Historia” y se sitúa cronológicamente en el período de transición entre la Edad Antigua y la Edad Media a partir de la caída del Imperio romano de Occidente. La duración prevista de esta intervención es de cuatro sesiones:

| | |
|--|--|
| <p>Criterio de evaluación</p> <p>7. Identificar las causas de la caída del Imperio Romano y la <u>ruptura de la unidad política mediterránea y caracterizar los rasgos principales de las civilizaciones que le sucedieron en ese espacio</u> (Imperio bizantino, <u>reinos germánicos</u> y mundo islámico), como exponentes de una realidad cultural diversa, valorando sus respectivas aportaciones al mundo occidental, mediante el análisis de fuentes históricas, culturales y artísticas.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado es capaz de buscar y tratar la información en diferentes fuentes (textos, imágenes, obras de arte, mapas...), entendiendo algunas de sus limitaciones (problemas de conservación, integridad, parcialidad, etc.) para explicar las causas y consecuencias de la desmembración del Imperio Romano, comparando las <u>formas de vida propias de este período con las de la Alta Edad Media y en particular con la de los reinos germánicos. Además se comprobará si identifican las características sociales, políticas, económicas, culturales y artísticas del mundo cristiano, bizantino e islámico, así como sus interrelaciones, mediante la realización de tareas diversas (investigaciones, dramatizaciones, exposiciones, conferencias, debates, etc.) que impliquen planificar el trabajo, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</u></p> | |
| <p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</p> <p>81, 82, 83, 84, 87, 88, 89.</p> | <p>Contenidos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las causas que llevaron a la caída del Imperio Romano y a la ruptura de la unidad mediterránea. 2. Comprensión del concepto: “Edad Media” y de sus etapas. 3. Caracterización las civilizaciones que ocuparon el espacio del imperio romano durante la Alta Edad Media (Imperio bizantino, reinos germánicos y mundo islámico) y valoración de sus aportaciones al mundo occidental. 4. Análisis de fuentes primarias (históricas, culturales y artísticas) y secundarias que permitan conocer el período y diferenciar entre las manifestaciones artísticas de la época. |

La presente propuesta se centrará en el conocimiento de la fragmentación del mundo mediterráneo y el surgimiento de distintos reinos después de la llegada de los pueblos germánicos a Europa occidental, con la caída del Imperio romano de Occidente, y en valorar cómo este proceso influyó en la configuración del mapa político europeo hasta, incluso, la actualidad.

En concreto, consiste en que el alumnado cree un sitio web utilizando la herramienta Google Sites. Se le aporta un modelo de referencia que se ha elaborado para la ocasión. Esta web no solo cumple una función como documento modelo, sino que además es una fuente de recursos seleccionados para el alumnado y servirá de guía para el desarrollo de las actividades, de manera que se propicie el trabajo autónomo de los equipos de estudiantes. El enlace a la web de referencia es el que sigue: <https://sites.google.com/ull.edu.es/reinos-germanicos-memes/reinos-germ%C3%A1nicos>.

El producto elaborado por los y las estudiantes se realizará colaborativamente y en él se deberán caracterizar algunos de los reinos germánicos. Será preceptiva la incorporación de uno o más memes sobre el aspecto que le corresponda. Por ello, es importante precisar que para poder ejecutar esta actividad es necesario que el docente:

- Trabaje previamente, con el método que se prefiera, las causas y consecuencias de la caída del Imperio romano de Occidente.
- Se recomienda que el profesorado (siguiendo la fase de demostración de Merrill) utilice memes previamente en clase para que el alumnado se familiarice con su uso como herramienta didáctica; en este caso, el profesorado tiene los dos primeros trimestres enteros para llevarlo a cabo, motivo por el que se eligió uno de los últimos criterios.

Justificación de la propuesta

Como se ha evidenciado a lo largo del presente TFM, la utilización de las TIC para la enseñanza de la Historia ha sido tradicionalmente escasa, empleándose, sobre todo, como una herramienta complementaria o como soporte alternativo al papel – a pesar de que todo apunta a que puede haber un cambio de paradigma como consecuencia de la pandemia –.

Con esta propuesta se pretende que el alumnado utilice las TIC con fines didácticos que promuevan su propio aprendizaje, en concreto, comprender procesos, hechos o conceptos históricos. Se realiza de manera que los y las estudiantes ejercen un rol activo, tal como lo hacen cuando emplean las TIC para el ocio o entretenimiento.

Se trata de una propuesta concreta de aula porque permite describir más detalladamente las estrategias didácticas de uso de las TIC, de modo que cualquier docente que quiera aplicarlo podrá hacerlo de la misma forma, incluso con otros temas. Además de las competencias establecidas en el criterio de evaluación, la presente propuesta también trabaja los siguientes elementos transversales recogidos en la Programación General Anual (2021) del IES Alcalde Bernabé Rodríguez:

- Educación en valores para la convivencia positiva.
- Solidaridad.

Estos elementos no pueden trabajarse si no es mediante actividades que requieran del trabajo en equipo en las que, además, se fomenten procesos de toma de decisiones, consenso, organización y planificación.

Metodología

El Decreto 83/2016 recoge, entre otros, una serie de orientaciones metodológicas para el profesorado que son el punto de partida de la presente propuesta, la primera es que el alumnado debe ser protagonista en el proceso de construcción del conocimiento, el cual debe tener un enfoque competencial, lo que significa que su desarrollo no es estrictamente de contenidos conceptuales. Asimismo, se recomienda que el profesorado se aleje de las prácticas basadas en la transmisión y sea, más bien, un facilitador de los aprendizajes. De igual manera, se recomienda favorecer una actitud investigadora y exploratoria, así como se destaca la importancia del trabajo cooperativo.

Por otro lado, el IES Alcalde Bernabé Rodríguez (2021) apuesta por un aprendizaje significativo, que favorezca el uso de técnicas activas y participativas y que se adapte a las necesidades, motivaciones e intereses del alumnado. Al igual que el Decreto 83/2016, recomienda aprendizaje cooperativo. Además, recomienda seguir el “principio de flexibilidad en la metodología”, es decir, el uso por parte de un mismo docente de diferentes métodos de enseñanza. La presente propuesta utiliza el método de

investigación guiada y trabaja de forma similar al modelo pedagógico clase invertida o *flipped classroom*.

Actividades y temporalización

Primera sesión: En la primera sesión el profesorado explicará al alumnado la actividad que se llevará a cabo, por lo que es recomendable hacerla, por lo menos, con dos semanas de antelación respecto a la segunda sesión para que el alumnado pueda preparar la tarea. En ella, haciendo uso de un mapa en el que se puedan identificar los reinos germánicos (por ejemplo, subiéndolo al sitio web, como en este caso: <https://sites.google.com/ull.edu.es/reinos-germanicos-memes/reinos-germ%C3%A1nicos>), se pedirá al alumnado que forme – teniendo en cuenta que el grupo está conformado por 30 estudiantes – cinco grupos de seis integrantes cada uno para elegir cada grupo uno de los pueblos germánicos con la finalidad de elaborar un sitio web, utilizando Google Sites, entre toda la clase. Cada grupo deberá incluir los siguientes apartados del pueblo elegido:

- Breve descripción de la formación del reino.
- Organización política.
- Economía.
- Sociedad.
- Cultura.

Para ello, el proceso se dividirá en dos fases: la primera, de documentación, consistirá en que todo el grupo, para la segunda sesión, investigue sobre el pueblo germánico que eligió para, en clase, ponerlo en común con su respectivo grupo y, a su vez, recibir asesoramiento por parte del profesorado (resolviendo dudas, brindándole más recursos al alumnado, etc.).

Segunda sesión: Además de la puesta en común perteneciente a la primera fase del proceso, en la segunda sesión se destinarán entre cinco y diez minutos para que el alumnado asuma un rol dentro de su grupo, puesto que deberá cumplimentar una tabla con pueblo germánico elegido, integrantes del grupo y roles de cada uno (véase tabla nº1). Hecho esto, se pondrá en marcha la fase segunda, que consistirá en la propia elaboración del sitio web, la cual quedará como tarea para la tercera sesión, en la que cada grupo

explicará el pueblo germánico que ha elegido. Los roles dentro del grupo son los siguientes:

- Portavoces del grupo: dos integrantes del grupo deberán explicar el pueblo germánico elegido durante la tercera sesión.
- Secretario/a del grupo: en primer lugar, es la persona encargada de cumplimentar la tabla con los roles de cada integrante del grupo (véase tabla nº1), además, debe coordinar el registro del diario, es decir, el proceso de búsqueda de contenido, reuniones de grupo, creación del meme, subida de contenido, etc. Por tanto, el resto de integrantes del grupo deberá entregar a este miembro del grupo un resumen de lo hecho. Este diario tiene importancia porque se convertirá en uno de los instrumentos de evaluación.
- Coordinador/a TIC: es la persona encargada de subir el contenido al sitio web, así como el editor principal de los memes que suban.
- Creadores/as de contenido: son las personas encargadas de, después de haberse llevado a cabo la primera fase, seleccionar el contenido que se va a subir al sitio web.

Todas las personas integrantes del grupo pueden aportar ideas para los memes desde esta sesión, puesto que el meme no puede realizarse sin haberse llevado a cabo la primera fase. El profesorado suministrará una tabla al alumnado para registrar los grupos:

| GRUPO Nº: | INTEGRANTES | |
|-------------------|-------------|---------------------------|
| | | |
| PUEBLO GERMÁNICO: | | Secretario/a |
| | | Coordinador/a TIC |
| | | Creadores/as de contenido |
| | | |

Tabla 1 – (Ejemplo de) Tabla de registro de grupos. Elaboración propia.

Esta tabla es de suma importancia porque permitirá al profesorado conocer qué integrante de cada grupo será el coordinador/a TIC que, es importante recordar, será quien subirá el contenido al sitio web, por lo que se le deberá suministrar un enlace de edición mientras que el resto, en cambio, accederá solo con permisos de lectura.

El sitio web no solo servirá de soporte para la explicación en clase (al ser donde el alumnado subirá el contenido), sino también de guía para la realización de la actividad, ya que en su interior el alumnado contará con un guion detallado de lo que deberá subir, en especial, para las parejas de creadores de contenido (<https://sites.google.com/ull.edu.es/reinos-germanicos-memes/reinos-germ%C3%A1nicos>). Por ello, se recomienda la creación de una o varias copias del sitio web, en caso de que pueda ocurrir algún error o borrado del sitio. De igual manera, el/la secretario/a del grupo cuenta con una guía para la elaboración del diario (véase anexo nº1).

Las parejas de portavoces también contarán con un guion, de modo que puedan hacer una buena intervención:

¿Cómo hacer una buena exposición oral?

Antes de empezar, piensa y completa el siguiente cuadro sobre tu intervención (¡esto último es opcional, ya que el cuadro es para ti!):

| | |
|---|--|
| <i>Voy a empezar diciendo...</i> | |
| <i>Voy a hablar sobre...</i> | |
| <i>Voy a seguir estas ideas...</i> | |
| <i>Me despediré diciendo...</i> | |

Además, no olvides utilizar tu cuerpo para enfatizar tus expresiones y recuerda mirar a todos los compañeros (¡y no solo al profesorado!)

Tabla 2 – (Ejemplo de) Guion para realizar una buena exposición oral. Reproducido (con modificaciones) de CEDEC, s.f.-a.

Finalmente, se suministrará una guía para crear memes (basada en la propuesta por Beltrán, 2016) con una serie de directrices para evitar que el alumnado se disperse en el proceso (véase anexo nº2). Se recomienda que el profesorado suministre toda esta documentación a través de la herramienta Google Classroom (u otro entorno virtual).

Tercera sesión: Para la tercera sesión cada grupo habrá subido anteriormente su contenido al sitio web y, en la sesión, cada pareja de portavoces lo expondrá en no más de cinco minutos, el profesorado complementará la exposición con la finalidad de que se corrijan posibles errores, por lo que los grupos podrán modificar errores o añadir contenido de cara a la siguiente sesión.

Cuarta sesión: En la cuarta sesión, el profesorado, en primer lugar, cerrará la tanda de exposiciones (en caso de que algún grupo no hubiese podido exponer su parte) y aclarará dudas o explicará aquellas partes del contenido al que le falte desarrollo. Por tanto, en esta sesión se actualizará el sitio web con la ayuda del profesorado. Se trata, por tanto, de una actividad de coevaluación dirigida a la mejora de los productos.

Procedimientos de evaluación y criterios de calificación

Los productos evaluables de la presente propuesta son los siguientes: contenido subido al sitio web, meme, diario y exposición oral. Para cada uno de ellos se ha elaborado una herramienta de evaluación que facilita al profesorado su análisis y que sirve al alumnado para desarrollar la actividad y hacer la autoevaluación, no obstante, el profesorado podría modificar el número de productos o incluso combinar alguno de ellos, sobre todo si se tiene en cuenta que con esta actividad solo pretendemos analizar los aprendizajes ligados a una parte del criterio seleccionado (de tres o cuatro que se trabajan por trimestre). Aun así, esta serie de instrumentos favorecen una evaluación de carácter procesual, no resultadista, de ahí su importancia como conjunto.

Se han diseñado las siguientes herramientas de evaluación: dos listas de comprobación y dos rúbricas, las cuales conocerá el alumnado de antemano, disponiendo de ellas con la finalidad de utilizarlas como guía para realizar satisfactoriamente cada producto. Estas herramientas son claves en la evaluación formativa, constituyen un patrón de calidad que los y las estudiantes deben usar a modo de lista de comprobación. El docente no calificará los productos, sino los aprendizajes que en ellos se reflejan. Se adjuntan a continuación estos instrumentos de coevaluación:

- **Para el análisis del contenido subido al sitio web:**

| ASPECTOS | SÍ | NO |
|---|-----------|-----------|
| Se han incluido todos los apartados indicados de forma correcta | | |
| Se ha incluido las fuentes consultadas | | |
| El contenido tiene buena presencia a nivel decorativo y creativo | | |
| La ortografía y sintaxis son correctas | | |
| Se ha realizado el trabajo en el plazo indicado | | |

Tabla 3 - Lista de comprobación para el contenido subido al sitio web. Reproducido (con modificaciones) de CEDEC, s.f.-b.

- **Para el análisis de los memes:**

| RÚBRICA | SOBRESALIENTE | BIEN | REGULAR | MAL |
|--|---|---|--|---|
| COHERENCIA DEL MEME | La elección de la imagen está en consonancia con el texto. | La imagen y el texto están relacionados, pero se podría escribir mejor. | La imagen tiene algo que ver con el texto, pero sería necesario escribirlo de otra manera completamente diferente. | La imagen no tiene nada que ver con el texto escrito. |
| ORTOGRAFÍA Y GRAMÁTICA | El texto no tiene faltas de ortografía y la gramática es correcta | El texto tiene una falta de ortografía. | El texto tiene una o dos faltas de ortografía o alguna falta gramatical (tiempos verbales, por ejemplo). | El texto tiene más de tres faltas de ortografía y/o de gramática. |
| ADECUACIÓN A LOS CONTENIDOS SOLICITADOS | El meme se adecua a la consigna de la actividad. | El meme no se relaciona con lo solicitado en la actividad, pero tiene que ver con contenidos propios del tema de estudio. | El meme no tiene que ver con lo solicitado ni con los contenidos del tema, pero está relacionado con Historia. | El meme no tiene nada que ver con Historia. |

Tabla 4 - Rúbrica para la evaluación de memes. Reproducido (con modificaciones) de Beltrán, 2016, p. 133.

- **Para el análisis del diario:**

| ASPECTOS | SOBRESALIENTE | BIEN | REGULAR | MAL |
|-------------------|--|--|--|--|
| CONTENIDO | Contesta de forma correcta y con extensión adecuada en sus respuestas. Utiliza un vocabulario adecuado con relación al tema y sigue los patrones establecidos. | Contesta de forma correcta y con una extensión bastante adecuada en sus respuestas. Utiliza un vocabulario bastante adecuado relacionado a los contenidos estudiados y sigue con bastante precisión los patrones establecidos. | Contesta con imprecisiones y vaguedad en sus respuestas, sin la extensión adecuada. Utiliza un vocabulario no del todo acorde con el tema. No respeta todos los patrones establecidos. | Contesta de forma incorrecta y las respuestas no se ajustan a la extensión esperable o solicitada. Utiliza un vocabulario pobre o inadecuado con relación al tema. No respeta los patrones establecidos. |
| ORDEN | El diario respeta las normas preestablecidas. El texto está bien organizado en párrafos. | El diario respeta en casi todos los casos las normas preestablecidas. El texto está suficientemente bien organizado en párrafos. | El diario no siempre respeta las normas preestablecidas. El texto está presenta una organización poco trabada en cuanto al uso de párrafos. | El diario no respeta las normas preestablecidas. El texto no presenta división en párrafos o estos se han establecido de forma incoherente. |
| ORTOGRAFÍA | No comete faltas de ortografía. Utiliza correctamente los signos de puntuación, las mayúsculas y las reglas ortográficas. | Comete errores puntuales de ortografía. Suele utilizar de forma adecuada los signos de puntuación, mayúsculas y las reglas ortográficas, aunque cometa algún error de forma puntual. | Comete errores ortográficos de cierta importancia. Utiliza los signos de puntuación, mayúsculas y las reglas ortográficas, pero comete un número de errores considerables. | Comete errores ortográficos graves. No respeta los signos de puntuación, ni emplea correctamente las mayúsculas y otras reglas de ortografía importante. |

Tabla 5 - Rúbrica para la evaluación del diario. Reproducido (con modificaciones) de CEDAC, s.f.-c.

- **Para el análisis de la exposición oral:**

| | | |
|---|---|--|
| ESTRUCTURA | INTRODUCCIÓN | Se presenta a sí mismo. |
| | | Presenta el tema sobre el que va a hablar. |
| | CONTENIDO | Sabe de lo que habla y tiene las ideas claras (no hace falta sacarle la información). |
| | | Las ideas se describen en profundidad. |
| | | Incorpora enlaces para pasar de una parte a otra (En primer lugar, Por otro lado, Finalmente). |
| | CIERRE | Realiza un breve repaso o síntesis sobre lo que ha hablado |
| Se despide de forma educada y amistosa (“Gracias por su atención”, “¿Tienen preguntas?”). | | |
| CONTINUIDAD | Las distintas partes de la intervención están bien equilibradas | |
| | La intervención avanza con buen ritmo, en orden y sin dar rodeos o entrar en bucles repetitivos. | |
| EXPRESIÓN | Se respeta la secuencia temporal (si estaba hablando en pasado, sigue hablando en pasado). | |
| | Vocaliza bien y en un tono adecuado (se entiende sin problemas). | |
| | Suena natural (como si estuviera hablando con normalidad). | |
| VOCABULARIO | Es variado y no se repiten palabras. | |
| LENGUAJE NO VERBAL | Utiliza los movimientos del cuerpo (manos, piernas, gestos de la cara...) para acompañar el mensaje oral. | |
| | Mira a todos los compañeros (y no solo al profesor). | |
| ORIGINALIDAD | La intervención resulta interesante y capta la atención. | |

Tabla 6 - Lista de comprobación para la exposición oral. Reproducido (con modificaciones) de CEDEC, s.f.-a.

Construcción de la calificación: Teniendo en cuenta que los productos son evidencias de los aprendizajes adquiridos, en la siguiente tabla se recogen los aprendizajes recogidos en el criterio número siete que se evaluarán y su relación con los productos obtenidos. A partir de estos elementos se construye la calificación teniendo en cuenta la gradación del criterio en las rúbricas publicadas por la CEUCD:

| | CONTENIDO SUBIDO AL SITIO WEB | MEMES | DIARIO | EXPOSICIÓN ORAL |
|--|---|---|--|---|
| Identificar y caracterizar los rasgos principales de los pueblos germánicos. | Grado de rigor y precisión en la identificación. Nivel de detalle de la caracterización. | Grado de rigor y precisión en la identificación. Nivel de detalle de la caracterización. | No aplica. | Grado de rigor y precisión en la identificación. Nivel de detalle de la caracterización. |
| Buscar y tratar la información en diferentes fuentes, entendiendo sus limitaciones. | Nivel de precisión y profundidad del análisis de las fuentes. | No aplica. | Número y variedad de fuentes utilizadas. Nivel de comprensión de las limitaciones de cada fuente. | No aplica. |
| Planificar el trabajo, tomar decisiones y asumir responsabilidades. | Capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades. | Capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades. | Capacidad de planificación y organización del trabajo (individual/grupal). | Capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades. |

Tabla 7 - Construcción de la calificación. Elaboración propia.

Medidas de atención a la diversidad

Actividades de este tipo no requieren de un gran nivel de adaptación para, por ejemplo, los posibles casos de alumnado TDAH del IES Alcalde Bernabé Rodríguez, puesto que el profesorado deberá cerciorarse de que tenga un rol sumamente activo dentro de su grupo de trabajo. En el caso de alumnado con discapacidades visuales, las herramientas en línea han trabajado desde hace años en incorporar a sus editores la posibilidad de añadir texto descriptivo, de manera que las personas ciegas accedan a imágenes en línea sin dificultad alguna. Google Sites, por ejemplo, incorpora la función de texto alternativo, que se utilizará en caso de necesitarse adaptación en este sentido.

Finalmente, para evaluar la viabilidad de una propuesta como la anterior se diseñó una encuesta que se distribuyó por los segundos cursos de ESO del IES Alcalde Bernabé Rodríguez.

Evaluación de la aplicación de la propuesta

Este tipo de propuesta favorece el desarrollo integral del alumnado, puesto que le permite asumir responsabilidades, trabajar valores como la cooperación y solidaridad y desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo tanto individual como en equipo, además de facilitar el uso de fuentes con sentido crítico mientras adquiere una preparación básica en las TIC y desarrolla aspectos como la iniciativa personal, las capacidades de planificar y tomar decisiones y utiliza diferentes medios de expresión y representación.

Percepción del alumnado

La presente encuesta fue diseñada en la herramienta Formularios de Google⁷ para el alumnado de segundo de ESO y fueron encuestadas 54 personas del IES Alcalde Bernabé Rodríguez de ese curso, comprendidas entre las edades de 13 y 15 años. Para su elaboración, se partió de las siguientes tres cuestiones, que se han denominado «lo que se quiere saber» sobre el alumnado:

- Si le gusta usar las TIC y las considera útiles para realizar tareas y/o proyectos.
- Si considera posible el uso de memes en clase.

⁷ Enlace de acceso a la encuesta: <https://forms.gle/Y2t4vaCE8a1nuzNt6>.

- Si considera a los memes como un recurso didáctico que favorezca el aprendizaje, en particular, de la Historia.

Asimismo, se organiza en cinco grandes bloques:

1. Datos de alumnado: en este apartado se recoge la edad, el género y si es la primera vez que cursa el alumnado el susodicho curso.
2. Aspectos motivaciones: en este apartado se recogen datos para conocer la predisposición del alumnado frente a una propuesta como la expuesta en el presente TFM.
3. Capacidades: con este apartado se pretende conocer la capacidad del alumnado de emplear una serie programas informáticos (vinculados al ámbito didáctico o no), así como su nivel de conocimiento de cada tipo de software (por ejemplo, el nivel de conocimiento de programas de ofimática frente a las redes sociales).
4. Condiciones materiales: este apartado tiene como objetivo saber qué dispositivos posee el alumnado (exclusivamente o no). Esto es sumamente importante porque, al tratarse de una propuesta con productos digitales, un tablet, ordenador o smartphone se convierte en una herramienta de carácter indispensable.
5. TIC, Historia y memes: este apartado pretende recoger datos para conocer si, desde el punto de vista del alumnado, los memes, específicamente de temas históricos, puedan ser vistos como herramientas de carácter didáctico.

A continuación, se analizan los resultados obtenidos de la encuesta por cada apartado.

En cuanto a los datos del alumnado, así se distribuyen por edad:

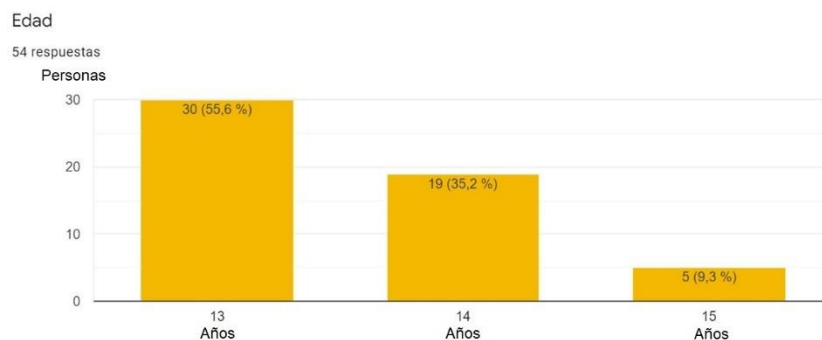


Figura 6 - Distribución por edad de las personas encuestadas. Elaboración propia.

En cuanto al género, las personas encuestadas se distribuyen de la siguiente manera:

Género
54 respuestas

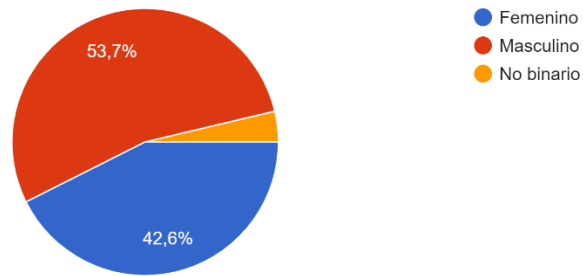


Figura 7 - Distribución por género de las personas encuestadas. Elaboración propia.

El número de personas encuestadas que se identifica con el género masculino es 29, con el femenino 23 y dos se identifican como no binarias. Por otra parte, la mayoría cursa por primera vez el curso (solo dos son repetidoras):

¿Es la primera vez que cursas 2º de ESO?
54 respuestas

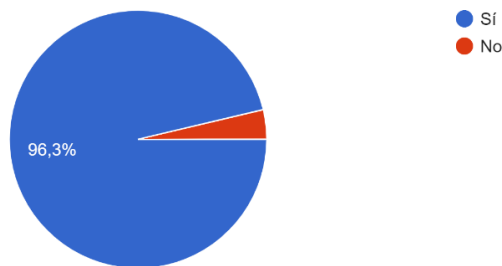


Figura 8 - Número de estudiantes que cursan por primera vez el curso. Elaboración propia.

En cuanto a los aspectos motivacionales, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Aspectos motivacionales

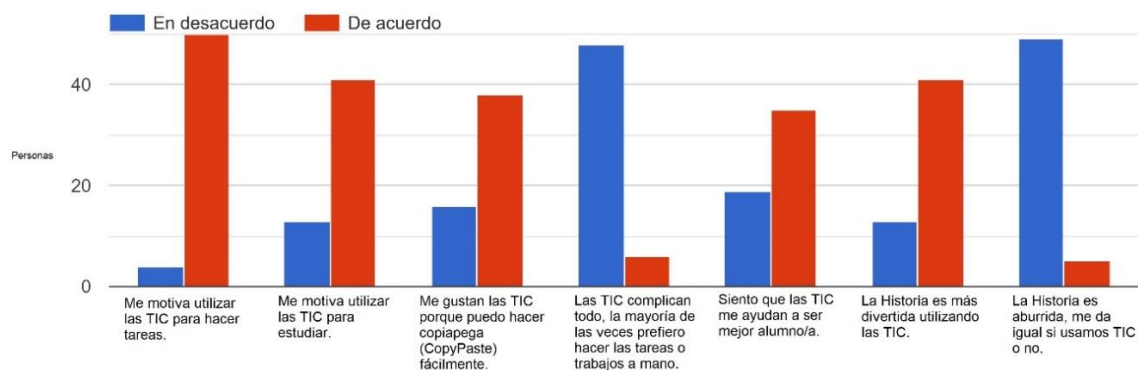


Figura 9 - Aspectos motivacionales vinculados con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Elaboración propia.

Para empezar, se puede verificar que, efectivamente, las TIC son un conjunto de herramientas que captan la atención del alumnado, puesto que en su mayoría sienten o les motiva utilizarlas tanto para estudiar, hacer tareas o, sencillamente, las consideran facilitadoras de su proceso de aprendizaje. Este dato, sin embargo, podría interpretarse como que «tiene trampa» al ver que gran parte del alumnado (38 personas) encuestado ha señalado que le gustan las TIC porque pueden hacer copiapaga fácilmente, enunciado que remite a aquel ejemplo citado en el planteamiento del problema del presente trabajo.

Ahora, ¿hasta qué punto el copiapaga puede ser evitado o, por el contrario, aprovechado por parte del profesorado? Como se ha señalado en el presente TFM, un paso importante sería registrar el proceso de investigación o citar la fuente desde la que se realiza el copiapaga. En ese caso, se estaría dando una vuelta de tuerca al transformar un posible uso problemático de las TIC en un posible recurso para explotar. Tampoco puede perderse de vista que las TIC son para el alumnado, sobre todo, una herramienta, esto explica que el número de adolescentes que afirman que les motiva utilizar las TIC para estudiar es menor (41 estudiantes) respecto a quienes consideran que les motiva utilizarlas para hacer tareas (50 estudiantes). En tal sentido, no se podría descartar que parte del alumnado haga valoraciones de la eficacia de usar o no las TIC dependiendo de la actividad que tenga que realizar, por ejemplo, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones en el presente TFM, los trabajos son la actividad ideal para usar las TIC (por ejemplo, por el copiapaga o por las herramientas de diseño disponibles), puesto que aumenta la eficacia a la hora de realizar la tarea (menor tiempo invertido con mejor resultado), sin embargo, a la hora de estudiar para un examen no siempre las TIC son la mejor opción, puesto que estudiar desde un smartphone, tablet u ordenador puede generar distracciones o, incluso, ser incómodo (por ejemplo, si visitan YouTube para ver un vídeo educativo, en menos de dos clics pueden estar en un contenido vinculado al ocio/entretenimiento).

Además, se puede observar que buena parte del alumnado considera que las TIC favorecen que Historia sea más divertida (41 personas), aunque el dato más importante es que, dejando de lado las TIC, la gran mayoría de las personas encuestadas considera que Historia no es aburrida (49 estudiantes están en desacuerdo con que Historia es aburrida). Este es, sin duda, un dato de inestimable valor sobre el que debe trabajar el profesorado que, por su parte, debería intentar despojarse de posibles prejuicios sobre las

asignaturas que imparte. Obviamente se necesitaría encuestar a más estudiantes para verificar si la tendencia es general, pero la enorme diferencia no deja de ser un dato sólido.

En cuanto a las capacidades del alumnado, se obtuvieron los siguientes resultados:

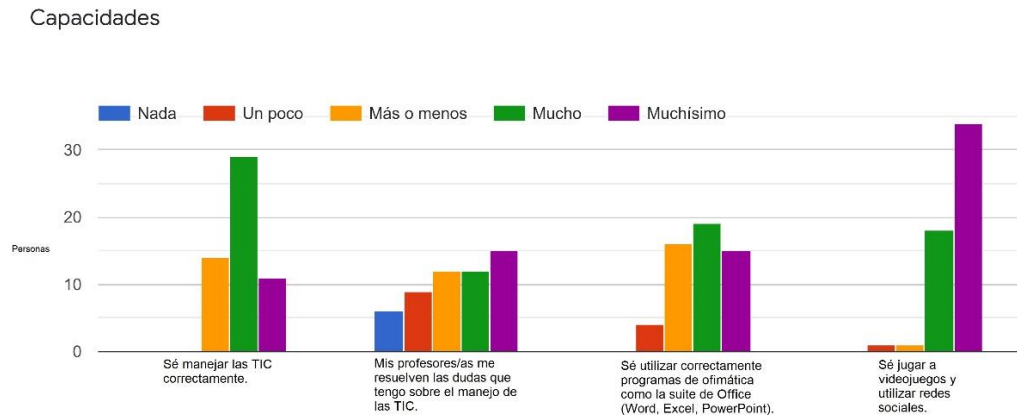


Figura 10 - Capacidad de uso de las TIC por parte del alumnado. Elaboración propia.

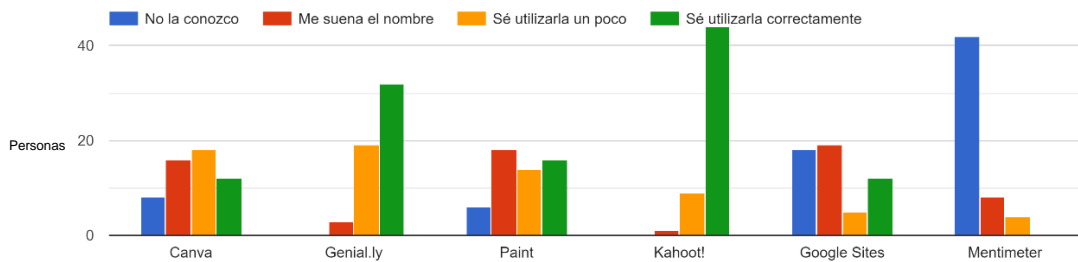


Figura 11 - ¿Cuáles de estas herramientas conoce el alumnado? Elaboración propia.

En cuanto a la figura nº10, se ha podido comprobar que el alumnado, aunque reconoce que sabe utilizar las TIC (nadie afirmó que sabía utilizar «un poco» o «nada» las TIC), la tasa de «muchísimos» aumenta sustancialmente cuando se trata de redes sociales o videojuegos (34 personas), mientras que con aplicaciones de ofimática como Word, Excel o PowerPoint algunas personas admiten dificultades (20 personas entre «más o menos» o «un poco»). Por otro lado, la opinión sobre el apoyo o ayuda por parte del profesorado en cuanto a dudas sobre las TIC está casi equitativamente repartido, lo que indica que la experiencia personal es altamente variable, esto se deberá, probablemente, al grado de conocimiento de las TIC por parte del estudiante (mientras mayor sea, menos ayuda requerirá), por lo que no necesariamente es un indicador negativo, aunque tampoco se puede descartar que cada estudiante estuviese pensando en diferentes docentes a la hora de escoger una opción.

En la figura nº11, en cambio, se ha querido conocer cuáles eran las herramientas más conocidas por el alumnado, entre las que destacan Kahoot! y Genial.ly. Canva y Paint «compiten» por el tercer y cuarto puesto de popularidad, mientras que el gran desconocido es Mentimeter, detrás incluso de Google Sites, lo que es – y no es – una sorpresa, puesto que a pesar de ser una de las herramientas menos conocidas de Google, está incluida en G Suite educativo, por lo que el alumnado puede acceder fácilmente a esta herramienta con sus credenciales, así como hace con Gmail o Classroom. Este dato es importante conocerlo de cara a la realización de actividades, de modo que se puedan explotar al máximo las herramientas conocidas e introducir progresivamente al alumnado en nuevas.

En cuanto a las condiciones materiales se han obtenido los siguientes resultados:

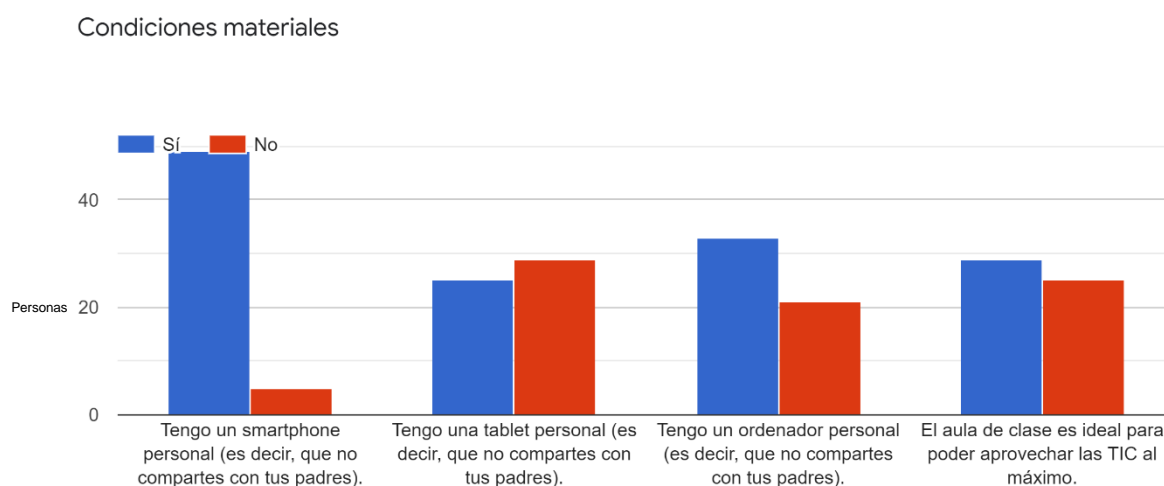


Figura 12 - Condiciones materiales del alumnado. Elaboración propia.

En la figura nº12 se puede observar que el dispositivo que más posee el alumnado de forma exclusiva es el smartphone o teléfono móvil inteligente (49 adolescentes tienen su propio smartphone), seguido del ordenador, aunque en este último no dista mucho la cantidad de personas que lo poseen (33 estudiantes) de las que no lo poseen (21 estudiantes) de forma exclusiva. El caso de las tablets es similar, aunque son más quienes no las poseen (29 estudiantes) que las que las poseen (25 estudiantes) de forma exclusiva. Asimismo, la opinión está altamente dividida en cuanto a si la clase es ideal o no para aprovechar las TIC al máximo, motivo que explica la decisión que se ha tomado en la propuesta del presente TFM, apostando por usar las TIC sin – a su vez – requerir de hardware de última generación.

Finalmente, en el apartado TIC, Historia y memes se obtuvieron los siguientes resultados:

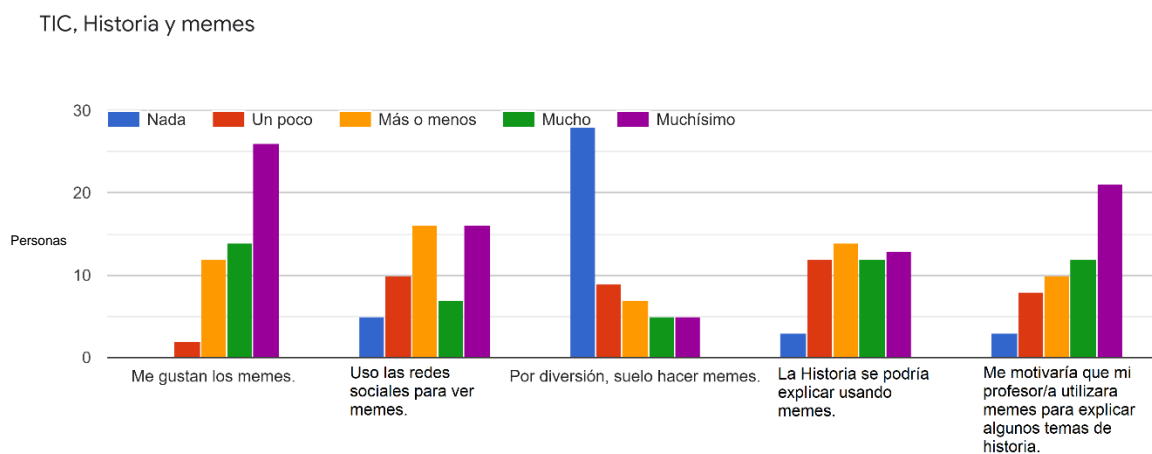


Figura 13 - Relación entre Historia y memes: el punto de vista del alumnado. Elaboración propia.

Lo primero que se puede observar en la figura nº13 es que el alumnado, a pesar de que puedan gustarle los memes «muchísimo» (26 personas lo afirman), son pocas las personas que hacen memes (10 entre «mucho» y «muchísimo»), lo que significa que, en su propio entorno, no suelen realizar procesos creativos, esto es, sin duda, uno de los retos a los que se enfrenta la presente propuesta. Aun así, a 33 personas les motivaría que el profesorado utilizara memes para explicar algunos temas históricos, lo que contrasta con el número de personas que considera que la Historia se puede explicar usando memes.

Tal resultado era esperable, puesto que puede ser sumamente difícil vincular dos mundos aparentemente incompatibles, especialmente cuando no se ha puesto en práctica con los grupos actividades como las propuestas en el presente trabajo, explicándose así ese cierto escepticismo de cara a la posibilidad de explicar la Historia con memes y, a su vez, el elevado grado de motivación del alumnado ante el uso por parte del profesorado de memes. En tal sentido, también se puede observar cómo cuando se trata de un enunciado en el que implícitamente se da por sentado que el «profe» explica y los estudiantes «atienden», el alumnado ve mucho más factible tal posibilidad que en otros escenarios más «inciertos» como cuando simplemente se afirma que “La Historia se podría explicar usando memes”.

En definitiva, como se ha afirmado previamente, el objetivo de la presente encuesta era evaluar la viabilidad de la propuesta hecha en el presente TFM y, como se ha explicado en el análisis de los resultados, aunque existen algunas dificultades como

las condiciones del aula o el escaso desarrollo de la capacidad de «crear» entre el alumnado, buena parte de los estudiantes encuentran en los memes una motivación más para aprender, en este caso, la Historia, la cual, además, no se considera aburrida por la mayoría del alumnado. La propuesta, por tanto, debe buscar transformar esa motivación en realidad, de manera que en la afirmación “La Historia se podría explicar usando memes”, después de realizarse las actividades, el número de «muchos» y «muchísimos» aumente; lamentablemente, tal actividad no se pudo realizar durante las PE del autor de la misma, de manera que se pudiera hacer una comparación entre el antes y el después.

Percepción del autor de la propuesta

El autor del presente TFM ha podido verificar en las PE el potencial de los memes como herramienta didáctica. Durante la fase de intervención de las PE, realizadas en el IES Alcalde Bernabé Rodríguez, el autor del presente TFM trabajó con el alumnado de dos segundos de la ESO durante un total de seis sesiones (tres con cada grupo) en las que se explicó un tema utilizando un sitio web (<https://sites.google.com/ull.edu.es/burgos-ciudades-medievales/inicio>) e incorporando un meme, aplicando – en parte – la propuesta del presente trabajo, aunque reemplazando el modelo de aula invertida por el método expositivo (por cuestiones de tiempo y organización). Específicamente, se utilizó un meme para explicar el concepto de fuero o carta comunal (<https://sites.google.com/ull.edu.es/burgos-ciudades-medievales/partes/ayuntamiento>), pudiéndose observar lo siguiente:

- La primera reacción del alumnado fue reírse o hacer comentarios positivos sobre su uso.
- Una vez explicado, al hacerse un repaso para comprobar los conocimientos adquiridos, el alumnado ha hecho referencia al meme para explicar el concepto de fuero (en relación con la autonomía que adquieren las ciudades durante la Edad Media).

Asimismo, ocurrieron dos hechos que se pueden considerar relevantes:

1. El alumnado no solo mostró interés por las presentaciones empleadas por el profesorado (preguntándole si había alguna nueva en cada sesión, si era de su autoría o no, etc.), sino que, en específico, preguntó por las herramientas utilizadas (para

utilizarlas en sus trabajos, preguntando incluso si eran de pago o no), las cuales se subieron al Classroom de los grupos.

2. Unos días después de las sesiones de la fase de intervención, por diferentes motivos, sobraron aproximadamente 20 minutos de clase en la que el alumnado de segundo ESO «A» pidió al profesorado jugar al ahorcado – a lo que accedió –. Para la sorpresa de este, el alumnado utilizó términos de las sesiones de la fase de intervención, empezando por fuero, casualmente, el término que había sido explicado a través de un meme.

Finalmente, esto también podría explicar que el alumnado en los resultados de la encuesta (realizada semanas después de la intervención) viese mucho más factible la afirmación “Me motivaría que mi profesor/a utilizara memes para explicar algunos temas de historia” que “La Historia se podría explicar usando memes”, puesto que un método de trabajo como el propuesto se va consolidando conforme el profesorado lo trabaje durante el año escolar, por lo que – casi – a final de curso (momento en el que se desarrollaron las PE) el grupo funciona siguiendo unas determinadas dinámicas que son imposibles de modificar en una fase de intervención que es más bien un ejercicio puntual.

Conclusiones y propuesta de mejora

El uso de los memes como parte de una actividad singular de corta duración es la expresión más sencilla de aplicación de los memes en clase como recurso educativo. Podría optarse por un proyecto de carácter trimestral o, incluso, anual, pero la presente propuesta ya refleja cuáles son las posibilidades y ventajas de este elemento que combina lo visual, lo textual y, en ocasiones, también lo auditivo, con sentido del humor. Además, es producto de la experiencia en PE de su autor, que pretende revalorizar el trabajo diario y cotidiano en el aula, muchas veces olvidado en el ámbito de la innovación que prefiere optar por grandes proyectos o, incluso, por iniciativas que trascienden el centro educativo. El trabajo cotidiano ofrece la oportunidad de la práctica innovadora en más de una ocasión, en más de un contexto.

Así pues, se ofrece un punto de partida «micro» que puede tener un alcance «macro», por ejemplo, se puede coordinar con profesorado del mismo curso para crear una «galería de memes» con los producidos en cada asignatura o, incluso, igual que se organizan concursos de literatura o dibujo, podría organizarse un certamen de memes a

nivel de centro, de manera que gran parte de la comunidad educativa emplee esta herramienta también de forma didáctica.

La presente propuesta es innovadora, por una parte, por la forma en la que se lleva el meme al aula, elemento que es contemporáneo al alumnado y que, como se ha podido comprobar en los resultados, es una motivación añadida para el aprendizaje. Sin embargo, ni el uso de las TIC ni el del meme de por sí es una innovación, puesto que, como se ha visto a lo largo del presente trabajo, el problema radica en el papel que asume el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto permite, por tanto, descubrir la innovación que puede aportar esta herramienta en el aula de Historia, dado que la creación de un meme fomenta el desarrollo de una serie de habilidades como lo es la creatividad, la síntesis e, incluso, el rigor, puesto que para entenderse y, por tanto, incorporar el humor como ingrediente educativo, es necesario que sea lo más preciso posible. Esto se puede comprobar al analizar el anexo nº2, en el que se recogen una serie de pasos para la elaboración de un meme, que no es más que un proceso de creación que supone el partir de una idea hasta transformarla en un producto, siguiendo un determinado itinerario de investigación que fructifica en la elaboración de un producto creativo.

Una propuesta de mejora o, más bien, un reto que se puede plantear es que, una vez llevada a cabo con éxito una propuesta como la presente, se intente ir un paso más allá, por ejemplo, construir con el alumnado un hecho o proceso histórico únicamente con memes a modo de relato creándose, por citar una posibilidad, un “cómic” entre toda la clase.

Finalmente, no se puede concluir el presente trabajo sin expresar el agradecimiento a todas aquellas personas que, de una u otra forma, han colaborado a la realización de este, entre ellas, compañeros y compañeras del máster, el alumnado, profesorado y directiva del IES Alcalde Bernabé Rodríguez y, por supuesto, el tutor del presente TFM.

REFERENCIAS

- Asociación Española de Fundaciones (AEF). (2018). Capítulo 1: ¿Qué es la disrupción digital?. En *Revolución digital en lo social – Estudio: Impacto del mundo digital en la actividad de las fundaciones*. Recuperado de <https://disrupciondigital.fundaciones.org/AEF-informe-impacto-digital-fundaciones.pdf> [último acceso 10/05/2022].
- Area Moreira, M. (2015). La integración educativa de las TIC en el sistema escolar de Canarias: las visiones y prácticas de los agentes educativos. Informe final de evaluación TSP. Recuperado de <https://riull.uill.es/xmlui/bitstream/handle/915/13405/Manuel%20Area%20INFO%20RME%20FINAL%20TSP%20publicacion.pdf?sequence=1> [último acceso 06/02/2022].
- Área de Tecnología Educativa – Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (19 de noviembre de 2020). *Educación pone en marcha la herramienta digital G Suite educativo*. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ate/2020/11/19/herramienta-digital-g-suite-educativo/> [último acceso 10/05/2022].
- Área de Tecnología Educativa – Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (s.f.). *El proyecto Medusa*. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ate/proyecto-medusa/> [último acceso 10/05/2022].
- ATE medusa – Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (4 de diciembre de 2020). *Plan para la educación digital de Canarias en el siglo XXI*. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ate/2020/12/04/plan-para-la-educacion-digital-de-canarias-en-el-siglo-xxi/> [último acceso 10/05/2022].
- Bacigalupe, G., y Cámara, M. (2011). Capítulo XII: Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales. En Pereira, R. (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 227-244). Morata. Recuperado de <https://www.bizkailab.deusto.es/wp->

[content/uploads/2012/04/5749-Report-01-artA%CC%83%C2%ADculo-Adolescentes-Digtales.pdf](https://www.fad.es/wp-content/uploads/2012/04/5749-Report-01-artA%CC%83%C2%ADculo-Adolescentes-Digtales.pdf) [último acceso 10/05/2022].

Ballesteros Guerra, J. C. y Picazo Sánchez, L. (2018). Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes. Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf [último acceso 02/02/2022].

Beltrán Pellicer, P. (2016). Utilizando memes con tus alumnos. *Números (La Laguna)*, Article ART-2016-96964. *Números: Revista de Didáctica de la Matemáticas*. Recuperado de <https://zagan.unizar.es/record/57751> [último acceso 12/02/2022].

Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. D. C. (2006). Capacidades tecnológicas de las TICs por los estudiantes. *Enseñanza*, 24, 159-175. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/17352> [último acceso 03/02/2022].

Cabrera Rodríguez, L. J. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. Recuperado de <https://portalciencia.uil.es/documentos/5eb491ca29995272644f8661> [último acceso 07/02/2022].

CEDEC. (s.f.-a). *Ficha Exposición oral + escala de valoración*. Recuperado de <https://cedec.intef.es/rubrica/ficha-exposicion-oral-escala-de-valoracion/> [último acceso 13/05/2022].

CEDEC. (s.f.-b). *Lista de comprobación de portfolio en web o blog*. Recuperado de <https://cedec.intef.es/rubrica/lista-de-comprobacion-de-portfolio-en-web-o-blog/> [último acceso 13/05/2022].

CEDEC. (s.f.-c). *Rúbrica para evaluar un diario de aprendizaje*. Recuperado de <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-diario-de-aprendizaje/> [último acceso 13/05/2022].

Churches, A. (11 de febrero de 2020). *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital> [último acceso 10/05/2022].

- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa – Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (s.f.). *Orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas o situaciones de aprendizaje*. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/metodologias/pdfs/unidad02.pdf?v=1> [último acceso 10/05/2022].
- Epitech España. (2021). *¿Qué es la revolución digital? ¿Cuáles son sus pilares?*. Recuperado de <https://www.epitech-it.es/revolucion-digital/> [último acceso 03/02/2022].
- Hernández, P. (2006). Elementos u variables del escenario educativo. En *Educación del pensamiento y de las emociones. Psicología de la educación* (p. 43 – 56). Tenerife, La Laguna: Tafor/Narcea.
- Iberdrola. (s. f.). *Industria 4.0: ¿qué tecnologías marcarán la Cuarta Revolución Industrial?*. Recuperado de <https://www.iberdrola.com/innovacion/cuarta-revolucion-industrial> [último acceso 10/05/2022].
- IES Alcalde Bernabé Rodríguez (2021). *DOCUMENTOS INSTITUCIONALES: Programación General Anual curso 2021-22*. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesalcaldebernaberodriguez/documentos-institucionales/> [último acceso 10/05/2022].
- IES El Médano. (s.f.). *Proyecto digital: cada alumn@ con su dispositivo*. Recuperado de <https://ieselmedano.org/index.php/equipo-directivo/proyecto-digital-cada-alumn-con-su-dispositivo/comprar-tu-chromebook/> [último acceso 10/05/2022].
- Martínez, J. S. (21 de octubre de 2021). Para pensar la política educativa. *Espacio Público*. Recuperado de <https://espacio-publico.com/la-educacion-ante-los-desafios-del-siglo-xxi> [último acceso 08/02/2022].
- Molina Puche, S., Ortuño Molina, J., & Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro Del Pasado*, 12, 61–89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189> [último acceso 10/05/2022].
- Pérez Escoda, Ana; Aguaded, Ignacio y Rodríguez Conde, M^a José (2016). Generación digital vs escuela analógica. Competencias digitales en el currículum de la

- educación obligatoria. *Digital Education Review*, 2016, 30, 165-183. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/33498/> [último acceso 10/05/2022].
- Real Academia Española. Digitalizar. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es> [último acceso 10/05/2022].
- Rifkin, J. (2014). *La tercera revolución industrial: Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo* (1^a ed., 4^a impresión. ed., Paidós Estado y sociedad). Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, D. (25 de octubre de 2018). *Los memes como estrategia educativa*. Recuperado de <https://informacionytic.com/2018/10/25/los-memes-como-estrategia-educativa/> [último acceso 10/05/2022].
- Rodríguez Gómez, D., Castro, D., y Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, 56, 91-100. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09> [último acceso 10/05/2022].
- Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado – Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (s.f.). *Aula de formación: oferta formativa general. Cursos autodirigidos*. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/perfeccionamiento/areapersonal/aulatic.php?id=2> [último acceso 10/05/2022].
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J., y Badia, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española. Situación actual y perspectivas de futuro. Informe de investigación*. Barcelona: Fundación Telefónica. Recuperado de https://www.uoc.edu/in3/integracion_internet_educacion_escolar [último acceso 04/02/2022].
- STEC-IC. (6 de abril de 2020). *El STEC-IC considera insuficientes las aclaraciones de la Consejera de Educación y exige una disculpa pública al profesorado*. Recuperado de https://www.stec.es/stec/actualidad/covid-19_185/el-stec-ic-considera-insuficientes-las-aclaraciones-de-la-consejera-de-educacion-y-exige-una-disculpa-publica-al-profesorado:13516 [último acceso 10/05/2022].
- Valencia, A. J. A., y De Casas Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso

español. *Hamut* ay, 6(3), 37-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7328204> [último acceso 10/05/2022].

Legislación:

Decreto 83/2016, 4 julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, 15 de julio de 2016. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>.

Anexos

- **Anexo nº1.** Ejemplo de guion para el/la secretario/a del grupo (elaboración propia):

Guía para la realización del diario

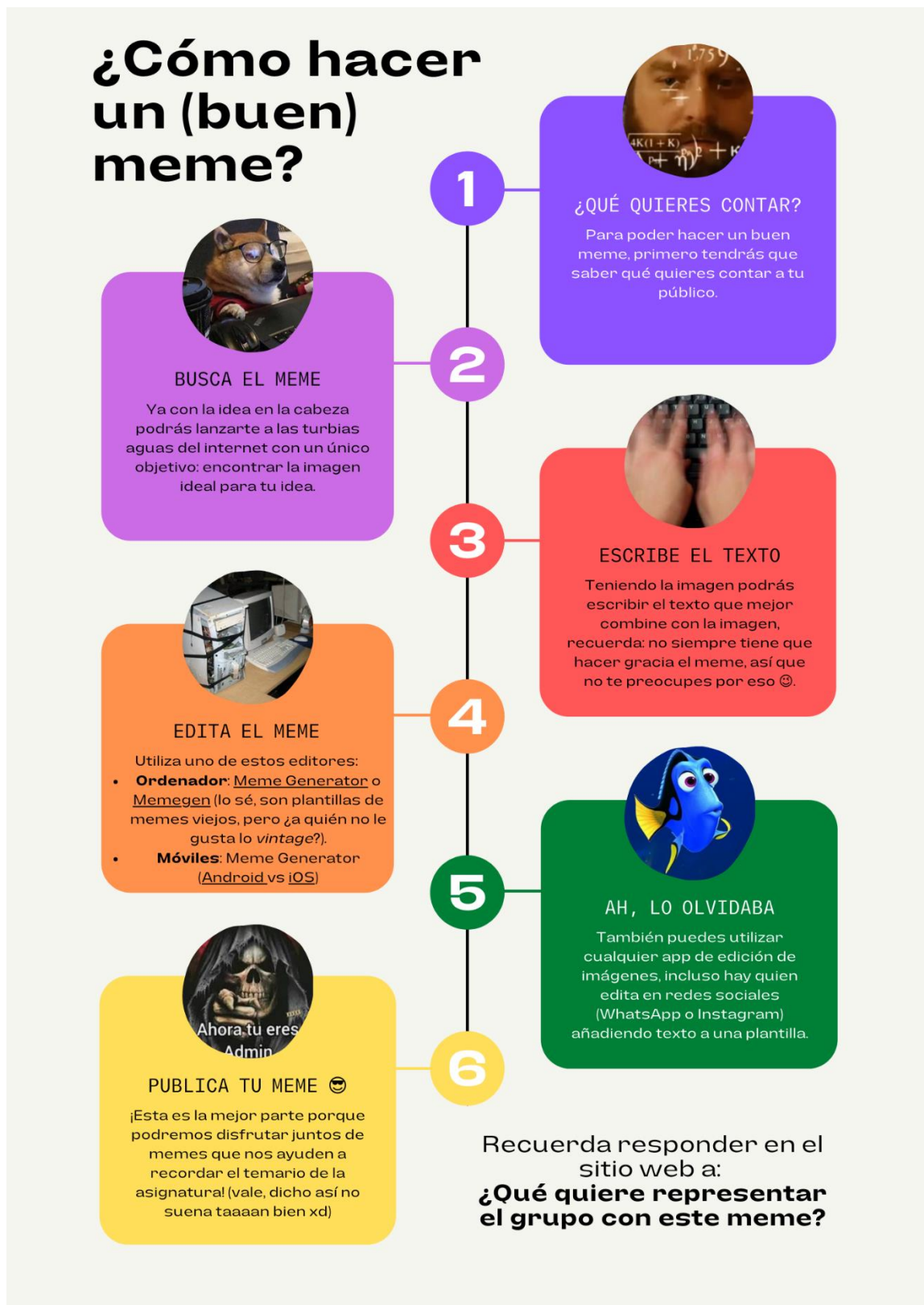
¡Hola!

Si estás leyendo este documento, significa que eres el/la secretario/a de tu grupo, no te preocupes, hacer un diario no es tan difícil como parece, por ello, te ayudaré en el proceso de elaboración del diario, que deberá tener las siguientes partes:

- 1. Portada, que debe contener:*
 - a. Nombre del IES (IES Alcalde Bernabé Rodríguez).*
 - b. Nombre de la asignatura y curso (Geografía e Historia, 2º ESO "X").*
 - c. El meme que tu grupo subió al sitio web, si subieron más de uno, entonces elijan uno entre todos (el mejor, el que les hace más gracia, etc.).*
 - d. Nombres y apellidos de los integrantes del grupo.*
- 2. Introducción de máximo dos párrafos en la que debes indicar cómo se repartió el grupo las tareas (se ofreció cada uno, por sorteo, fueron votando por cada rol, etc.).*
- 3. Registro o desarrollo, de máximo dos (2) páginas, que debe incluir:*
 - a. Resumen del proceso, dividido en tres fases: creación de contenido, creación del meme y subida del contenido al sitio web. Tienes que indicar qué día se finalizó cada fase (se supone que deberían hacerlo en ese orden) y narrar cómo lo hicieron (por ejemplo, para hacer el meme seguimos la guía del profesor, pero lo editamos en Paint porque nos gusta más que las apps que él nos recomendó).*
- 4. Conclusiones de máximo tres párrafos en la que debes mencionar si notaste dificultades en el proceso (por ejemplo, nos costó elegir el meme porque no encontrábamos uno que nos gustara a todos).*

El diario debe entregarse a través de Google Classroom en formato PDF, puedes usar el tipo de fuente que prefieras y el tamaño máximo de la misma es 14 pts.

- **Anexo nº2.** Ejemplo de guía para elaborar un meme (elaboración propia):



RECUERDA

1. ESTÁ **PROHIBIDO** COPIAR UN MEME DE INTERNET SIN CITARLO (ES MUY FÁCIL SABER SI UN MEME ES ORIGINAL O NO, BASTA USAR APPS COMO GOOGLE LENS).
2. **TODOS** LOS INTEGRANTES DEL GRUPO DEBEN LLEGAR A UN **CONSENSO** SOBRE QUÉ MEME(S) SUBIR. MÁXIMO 3 MEMES.
3. LOS MEMES DEBEN ESTAR **RELACIONADOS CON EL TEMA (REINOS GERMÁNICOS)**: PUEDE SER POR EL TEXTO, POR LA IMAGEN O POR AMBOS.

