MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, CICLOS, ESCUELAS DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: RENACIMIENTO Y BARROCO A TRAVÉS DEL JUEGO Y EL TRABAJO COOPERATIVO.

DIRIGIDA A ALUMNOS DE 3º ESO

Presentado por:

ALAN CANALS MARTÍNEZ

Dirigido por:

ESTER ALGARRA SANTACREU

CURSO ACADÉMICO 2024-2025

Índice de contenidos

Resumen 4
Abstract 4
Introducción 5
Presentación De Capítulos. 8
Marco Teórico 8
Marco Normativo 13
Contexto Del Centro 14
Análisis De La Programación Didáctica 20
Aspectos Generales y Concreción Curricular 20
Metodologías 23
Evaluación 26
Atención a la diversidad 27
Propuesta de mejora 28
Situación de aprendizaje 30
Introducción a la situación de aprendizaje. 30
Justificación inicial. 33
Concreción curricular. 34
Competencias Transversales 34
Competencias Específicas y Descriptores Operativos 35
Saberes básicos 35
Metodologías, Evaluación y Materiales. 35
Atención a la Diversidad. 39
Diseño de las Actividades. 41
Conclusiones 45
Clase magistral participativa. 46
Trabajo Individual 46
Gamificación. 47
Trabajo cooperativo. 47
Proyecto de Investigación Educativa 48
Conclusiones, limitaciones y prospección de futuro. 52
Reflexión final. 53
Referencias 55

Anexos 59
Anexo 1: Presentación canva. 59
Anexo 2: Trabajo grupal. 59
Anexo 3: Mapa conceptual. 59
Anexo 4: Google sites. 60
Anexo 5: Adaptaciones aula de acogida. 60

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Exterior del centro educativo. 15
Ilustración 2. Interior del centro educativo. 15
Ilustración 3. Grupo 3º A 31
Ilustración 4. Grupo 3º B 31
Ilustración 5. Grupo 3º C 32
Ilustración 6. Cronograma SA 36

Índice de tablas

Tabla 1. Propuesta de programación didáctica. 28
Tabla 2. Actividad inicial. 42
Tabla 3. Actividad 1 sesiones 2 a 5 43
Tabla 4. Actividad 2 sesiones 2 a 5. 44
Tabla 5. Actividad trabajo grupal. 45

Listado de Acrónimos y Abreviaturas.

- SA: Situación de aprendizaje.
- UD: Unidad didáctica.
- INS: Instituto.
- CE: Competencias específicas.
- AA: Aula de acogida.

Resumen

El presente Trabajo de Final de Máster tiene como objetivo desarrollar e implementar una situación de aprendizaje con alumnos de 3º de la ESO sobre el arte en la Edad Moderna: Renacimiento y Barroco, incorporando elementos del juego en las propias actividades de esta. El juego es algo intrínseco al ser humano: allí dónde hay humanidad, encontramos juego. ¿Si el juego hace que nos lo pasemos bien, porqué no intentar incorporar ese elemento a la educación para mejorar la motivación del alumnado? La gamificación y los elementos lúdicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden influir muy positivamente en el alumnado. A su vez, el presente trabajo mostrará las peculiaridades de un centro educativo, del aula en cuestión en la cual se ha llevado a cabo la implementación y los retos que supone la diversidad que encontramos hoy en día en las aulas.

Palabras clave: Educación, juego, diversidad, motivación, gamificación.

Abstract

This Master's Thesis aims to develop and implement a learning situation for 3rd-year secondary school students focused on Modern Age art: the Renaissance and Baroque periods, incorporating game elements into the activities themselves. Play is intrinsic to human nature: wherever there is humanity, there is play. If playing makes us enjoy ourselves, why not incorporate it into education to improve student motivation? Gamification and playful elements in the teaching-learning process can have a highly positive impact on students. Additionally, this work will present the unique characteristics of a specific educational center, the classroom in which the implementation took place, and the challenges posed by the diversity found in today's classrooms.

Keywords: *Education, play, diversity, motivation, gamification.*

Introducción

La educación, igual que lo hace el mundo y las sociedades, cambia. La mayoría de nosotros, refiriéndome aquí a quien pueda estar leyendo el presente documento, recibió lo que hoy conocemos como educación tradicional. Educación centrada sobre todo en los contenidos, en una serie de información que como estudiantes debíamos adquirir para, finalmente, expresarla en un examen, el cual nos valoraba como aptos o no aptos en unos conocimientos.

Espero que todos nosotros, o como mínimo la gran mayoría de nosotros, nos topáramos con ese docente que hacía las cosas de forma diferente, que enseñaba aspectos ya no solo de contenidos sino transversales, que nos ayudaban en la vida misma. Ese docente que enfocaba las clases de forma diferente, que incluía dinámicas de grupo y que hacía así sus sesiones ya no solo amenas y divertidas, sino interesantes. Ese docente que motivaba a sus alumnos, que hacía que quisieran aprender y esforzarse en todo aquello que les deparaba la vida. Por eso y muchas cosas más yo te doy las gracias, Silvia. Sin tu docencia en mis años de la ESO ni tu particular forma de enseñar (que por otra parte, años después, parece por fin estar instaurándose), seguramente no querría ser docente ni habría disfrutado de la secundaria y los estudios tal y como lo he hecho.

Como decía, espero que todos ustedes hayan tenido, como mínimo, un docente que represente lo que para mí representó Sílvia. En mi recorrido profesional ella y sus prácticas siempre han estado presentes. Recorrido profesional que, por cierto, está basado en lo que aquí en Catalunya llamamos ‘’lleure’’, lo que vendría a ser ocio y tiempo libre, entendido desde una perspectiva educativa. En mis años como monitor y director de ocio y tiempo libre, siempre se me ha aparecido una misma constante que ocupaba mis pensamientos y prácticas: aprender a través del juego.

Es de sentido común, aunque también es señalado por diferentes estudios, que cuando nos lo pasamos bien haciendo cualquier actividad le acabamos dedicando más tiempo y concentración,

que tenemos una mayor voluntad para hacerla correctamente. Podemos entender el juego como una acción educativa, la cual mejora el rendimiento, la atención y la implicación por parte del alumnado.

Son estos los motivos que me han llevado a emprender a querer resolver la siguiente cuestión: ¿Podemos incluir el juego en el sistema educativo actual? De primeras mi respuesta es que sí. Que en tiempos pasados (aunque no muy lejanos) era algo casi inconcebible a causa del modelo educativo que imperaba, del cual ya hemos hablado. Ahora, con una educación centrada en competencias (tanto transversales como específicas), una educación que busca el trabajo cooperativo entre los alumnos, parece ser el momento para incluir el juego dentro del sistema educativo. Algo tan intrínseco al ser humano como es el juego debe tener un papel en la educación. El presente trabajo de final de máster (TFM) <<Situación de aprendizaje: Renacimiento y Barroco a través del juego y el trabajo cooperativo>> correspondiente al Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Ciclos, Escuelas de Idiomas y Enseñanzas deportivas en la especialidad de Geografía e Historia pretende mostrar el aprendizaje de los conocimientos adquiridos y la utilidad del juego y la cooperación como práctica educativa.

Más adelante concretaremos, pero en esta situación de aprendizaje basaremos las clases en dinámicas grupales. Eso no quiere decir que no tengamos que, en alguna ocasión, hacer uso de un tiempo para dar una parte de la clase de forma magistral para enseñar los contenidos sobre los cuales acabaremos trabajando de forma conjunta y dinámica, dejando también espacio para el trabajo individual.

Los objetivos del presente trabajo son:

1. Elaborar una propuesta pedagógica para la asignatura de geografía e historia en los tres grupos de 3º ESO.

   a. Analizar una programación didáctica.

   b. Desarrollar una situación de aprendizaje.

   c. Hacer una propuesta de innovación docente.

   d. Aplicar los conocimientos adquiridos en el presente máster y el período de prácticas a la actividad docente.

2. Mostrar el juego y la cooperación como herramientas educativas.

   a. Como herramientas educativas en torno a las competencias transversales.

   b. Como herramientas educativas en torno a las competencias específicas.

   c. Como herramientas educativas en torno a los saberes.

3. Mostrar la mejora de la implicación de los alumnos a través del juego y la cooperación.

   a. Mostrar la mejora de la implicación cuando los alumnos se divierten en el aula.

   b. Mostrar cómo el juego se complementa con el trabajo cooperativo.

Para realizar el presente trabajo, se ha utilizado la siguiente secuenciación en cuanto a su metodología:

1. Fase de investigación. Se han buscado diferentes artículos de autores, tanto clásicos como contemporáneos, para ver en qué estado se encuentra el tema a desarrollar. Se han utilizado también los conocimientos adquiridos a lo largo de máster.

2. Fase de observación. Se han observado los grupos a los cuáles se les implementará la situación de aprendizaje correspondiente en el período de prácticas.

3. Fase de elaboración. La cual, se ha separado en dos partes:

   a. Análisis, crítica y propuesta de mejora de la programación didáctica existente en el centro donde se han realizado las prácticas.

   b. Elaboración de la situación de aprendizaje.

4. Fase de implementación. Se ha implementado la situación de aprendizaje con los diferentes grupos.

5. Fase de evaluación. Se ha evaluado la implementación a través de un proceso bidireccional con el alumnado, analizando tanto los resultados de estos en la adquisición de conocimientos como el proceso de aprendizaje en sí.

Presentación De Capítulos.

En el presente TFM se aborda, en una primera parte, el marco teórico de la cuestión que nos ocupa: el uso del juego como herramienta educativa para los alumnos de la ESO, seguido de la presentación del marco legal por el que nos moveremos. Posteriormente, se presenta el contexto del centro, analizando los diferentes documentos del centro, su organigrama y su contexto sociocultural.

Una vez presentado todo este primer bloque, el segundo consta del desarrollo de una unidad didáctica con su correspondiente situación de aprendizaje, donde se hablará de metodologías, criterios de evaluación, diseño de las actividades, recursos y adaptaciones para alumnos con diferentes necesidades. Concluimos este segundo bloque abriendo un par de áreas de investigación educativa y extrayendo conclusiones de la SA y del presente trabajo.

Marco Teórico

El juego es, ha sido, y será un elemento fundamental para entender la naturaleza del ser humano. Parece ser algo intrínseco a la naturaleza humana, algo que llevamos con nosotros que

se desarrolla de forma natural. Con esto, son numerosos los escritores y pensadores que han discutido sobre el juego, desde ejemplos clásicos como Platón y Aristóteles hasta ejemplos más recientes cómo Elizabeth Prieto, pasando por autores tan icónicos como Jean-Jacques Rousseau o Sigmund Freud. El apartado aquí presente no pretende hacer un análisis minucioso de la historia del concepto, cosa que nos ocuparía demasiado tiempo, tanto a ustedes como a mí y, que por encima de todo, no sería relevante para lo que nos ocupa. Más bien pretende arrojar un poco de luz al concepto de juego y al de gamificación, a la vez que reflexionamos, a través de pensamientos propios y de ideas de otros autores, sobre los beneficios que puede producir la inclusión del juego en la educación.

El juego lleva presente desde los inicios de la historia de la humanidad, pues los niños, y el ser humano en general, tiende a buscar aquello que le haga sentirse bien consigo mismo (Calvo y Gómez, 2018). Esto nos muestra ya no solo la importancia que cobra el juego en el ser humano, sino en cómo este nos hace sentir bien, nos hace disfrutar. Las primeras teorizaciones sobre el juego y su relación con la educación la encontramos en Platón (Enriz, 2010). Para este último, los juegos deben recrear la vida de los adultos, preparándose así para la vida adulta, a la vez que reflejan los valores y comportamientos que de ellos cabe esperar (Platón, 380 A.C). El juego, pero, se remonta a épocas aún más primitivas, estando en sus inicios ligado a lo mágico y a lo divino, íntimamente relacionado con la religión (Calvo y Gómez, 2018). Cabe destacar el componente cultural que encontramos en tales afirmaciones: la religión es un modo de guía para vivir, algo que orienta las acciones y que nos da un sistema de valores. Desde esta perspectiva, el juego no es solo algo para pasarlo bien: es algo que prepara para la vida. Es algo que nos ayuda a adquirir valores, a la vez que los exploramos. Es algo que, desde pequeños, nos prepara para el futuro. ¿Y no son estas mismas las funciones que asociamos a la educación?

Vemos por lo tanto que el tema que nos concierne no es algo nuevo. Aún así, no significa que no sea de actualidad. Aunque numerosos autores, clásicos y no tan clásicos, hayan señalado la relación entre el juego y el aprendizaje, no es hasta estos últimos tiempos que se nos hace patente que el debate se ha intensificado y ha cobrado más importancia en el sistema educativo. Las causas de esta demora, pero, ahora mismo no nos conciernen.

Una vez establecida esta relación, entendemos gamificación por la herramienta educativa que incorpora elementos del juego en el aprendizaje (Lee y Hammez, 2011). Esta herramienta conlleva diferentes beneficios al proceso de aprendizaje, de los cuales hablaremos en los siguientes párrafos. Aún así, no es oro todo lo que reluce, pues si no es usada de forma correcta puede llegar a ser contraproducente (Chisag-Guaman, Ivonne, Jordán-Sánchez y Mejía-Sánchez, 2023).

Lo primero y más obvio que observamos en la gamificación como herramienta educativa es el carácter motivacional que posee. De hecho, a través de esta cada vez hay más metodologías que buscan aumentar la motivación del alumnado (Galende, 2023). Indicábamos más arriba que el niño busca el juego por puro placer, para sentirse mejor consigo mismo, para pasárselo bien. Parece obvio, pues, que el juego tiene un gran carácter motivacional: cualquiera de nosotros prefiere hacer aquellas cosas con las que se lo pasa bien. El juego, con su carácter divertido, aumentan la participación y el rendimiento del alumnado (Chisag-Guaman, Ivonne, Jordán-Sánchez y Mejía-Sánchez, 2023). Un alumno motivado es un alumno atento y participativo, es un alumno que participa de manera activa en su proceso de aprendizaje. Todo aquel que haya trabajado con adolescentes sabe lo que cuesta motivarlos, y por eso mismo la gamificación puede ser una gran herramienta para usar en el aprendizaje. Aún así, hay que tener cuidado en su implementación, pues el uso que se suele dar a los sistemas de puntos o insignias pueden llevar al alumnado a perseguir sólo metas extrínsecas de realización, es decir, a valorar el aprendizaje no por este propio, sino por las recompensas (Lee y Hammer, 2011).

No solo encontramos beneficios de la gamificación a nivel motivacional. El juego en el ámbito educativo tiene numerosos beneficios a nivel cognitivo:

> Durante las lecciones de juego, la memoria se activa porque el niño tiene que recordar las reglas, la secuencia de eventos y detalles específicos del juego. Se estimula la atención y la concentración ya que los jugadores deben centrarse en la dinámica del juego y adaptarse a las condiciones cambiantes. Los juegos también fomentan la creatividad y la imaginación y brindan a los estudiantes la oportunidad de explorar soluciones innovadoras a problemas o situaciones ficticias creadas por el juego. Esta interacción activa con los juegos ayuda a desarrollar habilidades cognitivas superiores y no sólo proporciona a los estudiantes un medio de entretenimiento, sino que también proporciona una importante plataforma de aprendizaje. (Chisag-Guaman, Ivonne, Jordán-Sánchez y Mejía-Sánchez, 2023, p71).

Vemos pues que, a nivel cognitivo, se presentan diferentes beneficios en la implementación del juego en la educación. Es interesante advertir que se habla de memoria, atención, concentración… elementos principales de los procesos de aprendizaje que podríamos llamar clásicos o tradicionales. Debemos entender que la innovación educativa no busca, como parecen afirmar una parte de los docentes (aunque pequeña) romper con todo el modelo establecido, dejando de trabajar aquello en lo que antaño se le ponía tanto énfasis, sino actualizarse, cogiendo lo que nos es útil de los modelos anteriores. Afirman los mismos autores, pero, que un mal uso o un exceso de este pueden llegar a causar demasiada distracción o hasta una poca profundidad en lo que se quiere tratar a través del juego, pues el carácter lúdico de este puede hacer que no se tome en serio. Como veíamos en el párrafo anterior, pues, la gamificación no sirve para todo. Puede ser una gran herramienta educativa pero, como todo en este mundo, hay que saber cómo usarla.

La gamificación muestra también beneficios en enseñar al alumno a relacionarse con los demás y con el entorno. Parece que cuanto más tiempo pasa, más rápido cambia el mundo. Antiguos patrones que nos servían para entenderlo ya no sirven. Nos encontramos pues en un mundo inestable, en transformación constante: en una sociedad líquida (Bauman, 2000). ¿Qué sentido tiene, pues, enseñar a los alumnos a vivir en un mundo así? ¿En un mundo que, cuando tengan que afrontarlo, tal vez ha cambiado ya de forma lo suficientemente significativa como para que aquello aprendido no les sirva? Con el juego se trabaja la adaptabilidad a nuevas situaciones, la resolución de problemas… competencias totalmente necesarias a un mundo como el descrito por Bauman (Gil y Prieto, 2019). Tal vez por esta misma descripción de la realidad es que ha cambiado tanto el enfoque educativo en los últimos años, dejando de enfocarse tan solo a unos contenidos inamovibles para poner el foco en las competencias para la vida, mucho más variables y adaptables.

Es entendible, pues, que con los beneficios ya comentados parte de la comunidad educativa quiera apostar por la gamificación. En concreto, el 91% de los docentes les gustaría implementar la gamificación en sus intervenciones educativas, mientras que es un porcentaje menor el que afirma tener un buen conocimiento sobre esta herramienta (Lucas, Luque y Zambrano, 2020). Así pues, hace falta una formación permanente y continua del profesorado para dotar a este de las herramientas necesarias para poder aplicarla de forma coherente y significativa.

¿Cómo aplicamos, pues el juego en el aula? Ahora mismo hemos analizado sus beneficios, pero debemos concretar cómo lo implementamos. Nos basamos para esto en el estudio realizado por Lucas, Luque i Zambrano, dividiendo la gamificación en dinámicas, mecánicas y componentes:

> Las dinámicas se ubican en el primer lugar porque son aquellas que incentivan inquietudes en el usuario. Las mecánicas permiten que las personas se involucren en la

> actividad, es decir son aquellas que construyen diversas experiencias para mejorar los saberes y los componentes son las estrategias determinadas de las dinámicas y mecánicas del juego. (Lucas, Luque y Zambrano, 2020)

Son ejemplos de dinámicas de juego la competición, la recompensa, el altruismo, el estatus o el logro. En mecánicas de juego tenemos los sistemas de puntos o de bienes virtuales, niveles, planteamiento de desafíos o misiones… Por último, son ejemplos de componentes los avatares, las insignias, equipos… Por lo tanto, para hablar de juego, hace falta incorporar algunos de estos elementos (Gonzalo y Moya, 2015).

Aclarar aquí un punto importante: gamificar no es jugar. Aunque hayamos hablado del juego en extensión, cabe recordar que gamificar es incorporar elementos del juego en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que separa estos dos conceptos es su propósito: si el objetivo es simplemente divertirse, estamos hablando de un juego. Si, por lo contrario, buscamos utilizar elementos del juego para motivar a los alumnos, es ahí cuando hablamos de gamificación. Así pues, no debemos olvidar que para hablar de gamificación en el aula el objetivo principal no será divertirse, aunque la diversión sea un recurso del juego que usaremos para motivar.

Aquí será de suma importancia la labor del docente en cuanto a árbitro y mediador del juego: todos sabemos cómo la competitividad puede mejorar el rendimiento y la motivación de una persona. Pero no debemos olvidar que debe tratarse de una competitividad sana, por lo cual primero necesitamos un buen ambiente en el aula donde el grupo funcione como un uno para alcanzar metas comunes.

Marco Normativo

Tanto a nivel autonómico como estatal, existe un marco normativo en el cual nos movemos.

A nivel estatal se parte de la Constitución Española del 1978, la cual en su artículo 27 establece el derecho fundamental y garantía a la educación. Dicho derecho se desarrolla a través de la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) y su modificación posterior, la Ley Orgánica 2/2020 (LOMLOE). Esta modificación supone una actualización de los contenidos, metodologías y enfoques pedagógicos, apostando por el aprendizaje competencial y una atención más inclusiva al alumnado.

Para terminar a nivel estatal, encontramos el Real Decreto 217/2022 donde se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Real Decreto 310/2016 por el que se regulan las evaluaciones finales de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En lo referente a la regulación a nivel autonómico, en el caso concreto de Catalunya, el Decret 175/2022 regula la ordenación curricular de la etapa de la ESO y establece el proceso de evaluación, siguiendo el enfoque competencial adaptándolo al contexto de Catalunya. Por otra parte, la Resolució ENS/1543/2013 que define el marco de actuación para la atención educativa de alumnos con trastornos de aprendizaje. Por último, la Resolució ENS/3093/2014 que regula el funcionamiento de las aulas de acogida para los alumnos extranjeros recién llegados al país.

Contexto Del Centro

Nos encontramos en el presente trabajo en el Institut (de ahora en adelante INS) Vescomtat de Cabrera. Este es un centro de carácter público, situado en la comunidad autónoma de Cataluña, más concretamente en la población de Hostalric, provincia de Gerona. El nombre del instituto hace referencia al antiguo Vescomtat de Cabrera, territorio feudal de la época Medieval que se extendía por diferentes territorios y comarcas, siendo el castillo de esta misma población su sede administrativa.



Ilustración 1. Exterior del centro educativo.



Ilustración 2. Interior del centro educativo.

El centro consta de 23 aulas de tutoría, aulas específicas de visual y prácticas, dos aulas de talleres, una de informática, tres laboratorios, un gimnasio, dos pistas exteriores (una de fútbol y una de baloncesto), un aula de SIEI (con el nombre en el instituto de ‘’projecte ítaca’’) y una biblioteca. A parte, se adquirió un módulo prefabricado como espacio polivalente y el antiguo comedor ha pasado a ser un aula de audiovisuales que alumnado y profesorado tienen a disposición para diferentes trabajos, sesiones o proyectos.

Los atributos de identidad del instituto, recogidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) (2015) se rigen por los principios rectores del sistema educativo establecidos en art. 2 de la LEC y en los centros públicos los definidos en el art. 93.2 de la LEC. En lo referente a los

elementos distintivos de carácter propio, destacan algunos como que es un centro laico, inclusivo, respetuoso con la pluralidad y que busca la máxima implicación de toda la comunidad educativa.

En el centro se ofrecen todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria con tres líneas en cada curso (A, B, C), bachillerato con las ramas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencia y Tecnología, a parte de un ciclo formativo en elaboración de alimentos, el cual vende sus producciones al propio alumnado y profesorado del centro, haciéndolos a todos, por tanto, partícipes de la vida de este. Cuenta también con un programa de diversificación curricular, conocido como Projecte Ítaca, para aquellos alumnos de 3º y 4º de la ESO con dificultades académicas para que puedan conseguir el título de la ESO. Con una valoración previa de cada alumno en cuestión se decide si este puede verse beneficiado de entrar en dicho programa, en el cual este asiste un número de horas a las clases ordinarias, otro número de horas a las horas específicas del programa, y otras horas específicas las pasa trabajando en empresas externas al centro con las cuales previamente se establece un convenio, con tal de insertarlos en el mundo laboral a temprana edad.

El instituto en cuestión cubre el servicio de las poblaciones de Hostalric, Massanes, Sant Feliu de Buixalleu, Riells i Viabrea, Fogars de la Selva y Breda. Durante los últimos años estas poblaciones han visto incrementada su población, sobre todo de familia migrada que residían anteriormente en el extrarradio del área metropolitana de Barcelona, en general con un perfil socioeconómico bajo, lo cual ha hecho que en los últimos años aumente el número de estudiantes con NEE socioeconómicas. En su mayoría, la población migrante proviene de Sudamérica, norte de África y, aunque con una incidencia menor, países del este europeo. Esto se traduce en una gran interacción del instituto con los servicios sociales para poder dar una respuesta satisfactoria e individualizada a la situación familiar y socioeconómica de cada alumno. Por lo que hace al alumnado con NEE, este se encuentra muy por encima de la media

de Cataluña, pues en esta es de 2-3’5%, mientras que en el centro se sitúa alrededor del 6’5%, con una tendencia a incrementar un poco cada año. Estos dos aspectos hacen que el instituto tenga una fuerte apuesta por la multiculturalidad, la inclusión y la equidad.

A nivel organizativo, el centro consta de:

1. Dirección del centro, que coordina el funcionamiento general y señala las pautas a seguir para conseguir los objetivos concretados en el PEC.
2. Claustro de profesores, estando formado por todo el equipo docente y siendo la voz de estos en el funcionamiento del centro educativo.
3. Coordinaciones, otorgando una a cada curso, encargada de transmitir las directrices de la dirección y velando por el buen funcionamiento de los grupos de cada uno.
4. Equipos docentes y tutoría, formado por los docentes y tutores de cada curso.
5. Departamento didáctico, formado por los docentes de cada departamento: lenguas, ciencias sociales…
6. Comisión pedagógica, formada por parte del equipo docente y la orientadora pedagógica.
7. Comisión de diversidad, encargada de velar por la inclusión en el centro y las necesidades de cada alumno.
8. Consejo escolar, siendo este un órgano de participación de la comunidad educativa, formado por alumnado, profesorado, cargos unipersonales correspondientes, familias, equipo de administración y representante del ayuntamiento.
9. Asociación de Familias del Alumnado (AFA).
10. Asamblea de padres y madres.

Respecto a la comunicación con las familias, la referencia principal en lo que hace a sucesos del día a día como pueden ser notas del alumnado, incidencias, asistencia… Se usa la plataforma Additio. Esto parece conllevar algunos problemas pues la desconexión de algunas de las familias provoca un no conocimiento de la realidad que vive el alumno en el centro. En estos casos el centro intenta comunicarse de forma más tradicional: por correo electrónico o teléfono, ya sea para tan solo informar o para convocar reuniones presenciales con la familia del alumnado en caso de ser necesario.

Respecto al alumnado es un poco diferente. Se usa también la plataforma de Additio de forma general para notas, incidencias, asistencia… es decir, para sucesos del día a día de carácter no académico. Para las comunicaciones de carácter académico, como serían la publicación y realización de tareas, plazos de entrega, exámenes o publicación de rúbricas, se usa la plataforma Google Classroom. En casos puntuales se usan métodos convencionales como el correo electrónico. Todo esto busca que toda la comunidad educativa se implique en el proceso de aprendizaje, buscando una comunicación fluida y bidireccional tanto con alumnado como con familias.

Durante el periodo de prácticas se ha trabajado con todos los grupos del instituto, pues el centro tiene una política de implicar también al estudiante de prácticas en la vida del centro. Para ello, se le da libertad de confeccionar sus horarios según los de los diferentes profesores del departamento y de, en general de todo el centro. Como no podemos hablar de todos aquí, hablaremos sólo del grupo con el que se implementará la situación de aprendizaje, en este caso los tres grupos de 3º de la ESO, con una media de edad entre 14 y 15 años. El nivel socioeconómico de este curso es el mismo del que hemos hablado al principio del apartado. Se muestran, en general, un grupo atento y participativo en el aula, aunque después de observarlos en diferentes asignaturas y con diferentes docentes, eso no aplica en todos los casos. Ya sea por

el docente o porque les interesa la asignatura, en sociales suelen comportarse de forma adecuada a lo que se espera en un aula.

En estas clases, encontramos diferentes perfiles de alumnado en el cual se tiene que realizar diferentes adaptaciones, las cuales dividimos en:

1. Nivel universal: alumnos NEAE los cuales pueden trabajar con el diseño DUA, con el cual trabajan todos los alumnos y que, por lo tanto, no necesitan una adaptación como tal, pero sí que requieren de una mayor atención que el resto de los alumnos.
2. Adaptación de nivel 1(A1): Serían las adaptaciones metodológicas, en general en las pruebas escritas y tareas. Ejemplos de estas serían menos preguntas en los exámenes, menos opciones de respuesta en un tipo test o una diferente secuenciación cronológica de las tareas.
3. Adaptación de nivel 2(A2): Adaptaciones a nivel curricular en las cuales cambian los criterios de evaluación, así como las competencias y saberes a adquirir. En este curso en concreto, los alumnos que requieren de estas adaptaciones hacen parte de sus horas en el programa de diversificación curricular.
4. Aula de acogida (AA): Alumnos que han llegado hace poco y que por lo tanto tienen grandes dificultades con el idioma. Estos alumnos no hacen todas las horas con el grupo ordinario. Cuando están en la clase ordinaria hacen tareas y contenidos aparte.

En lo referente a las clases, encontramos las siguientes casuísticas y adaptaciones:

- 3ºA: Encontramos a 28 alumnos en esta aula y es la que más adaptaciones requiere. Encontramos dislexias, TDAH, retraso generalizado en el aprendizaje… Esta aula requiere de 5 A1 y 2 A2.

- 3ºB: Encontramos a 28 alumnos, 2 con dislexia que requieren de un A1 y tres alumnos AA. Estos últimos tienen sus propias actividades y contenidos.
- 3ºC: Encontramos 25 alumnos y solo uno con disortografía, por lo que requiere de un A1.

Análisis De La Programación Didáctica

En el siguiente apartado realizaremos un análisis de la programación didáctica de la asignatura de geografía e historia comparándola con la concreción curricular del Decret 217/2022.

En este curso, la programación didáctica consta de 7 situaciones de aprendizaje:

1. Los tiempos modernos.
2. Conquista y colonización de América.
3. La Europa del absolutismo.
4. Las mujeres de la edad Moderna.
5. No eran brujas.
6. El arte en la edad Moderna.
7. Museo virtual.

Aspectos Generales y Concreción Curricular

Un pequeño vistazo a la programación didáctica del curso hace patente tanto su mejor punto fuerte como uno de sus peores puntos débiles: por una parte está bien estructurada en situaciones de aprendizaje y en cada una de ellas se detallan de forma, en general correcta, sus actividades, competencias, metodologías… pero por otra, no tiene ningún esquema general, ningún calendario, ninguna visión global de todo el curso. La programación didáctica y su presentación, por lo tanto, se basa tan solo en las diferentes SA plasmadas en un solo documento. Esto, como iremos viendo más adelante, genera ciertos problemas: al no ofrecer una visión global, es difícil navegar por ella y que nos queden claros los saberes y competencias

que se trabajan a lo largo de todo el curso, ya sean estas específicas o transversales. Necesitaríamos, por lo tanto, un documento general que, aunque pueda ser hecho de forma esquemática, nos indique qué competencias se trabajan en cada SA para poder seguir el hilo y asegurarnos que se trabaja todo aquello que se quiere a lo largo del curso.

Si accedemos a la web del centro, pero, vemos que en los criterios de evaluación, documento totalmente a parte de la programación didáctica, sí que se concretan las competencias específicas a trabajar a lo largo del curso. En este caso, se trabajan todas menos:

1. Competencia específica 2 (CE2): ‘’Indagar y argumentar a partir de problemas sociales relevantes, locales y globales, para desarrollar un pensamiento crítico y respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la identidad individual y colectiva y a la consecución de un presente y un futuro más justo e inclusivo’’.
2. Competencia específica 4 (CE4): "Descubrir y analizar los elementos y dinámicas que configuran el territorio, mediante el estudio de casos y problemáticas geográficas, para valorar los diferentes paisajes y proponer alternativas de gestión territorial, con criterios de sostenibilidad y justicia social."

Cabe destacar la importancia de trabajar estas dos competencias específicas. La CE 2 es totalmente necesaria para que el alumnado adquiera un pensamiento crítico y pueda entender el mundo en el que vive actualmente. ¿Para qué enseñamos, si no es para que los alumnos aprendan a pensar por sí mismos y a poder entender y vivir en el mundo que los rodea? Necesitamos ciudadanos críticos para poder crear una sociedad sostenible y justa. En lo referente al CE 4, como se expondrá más adelante, en este curso directamente no trabajan geografía, así pues esto imposibilita trabajarlo totalmente.

Todo lo indicado anteriormente puede ser consecuencia de cómo están diseñadas estas SA, es decir, empezando por lo que se quiere hacer en clase: actividades y saberes distribuidos

en primer momento a través de la unidad didáctica en concreto que tocaría a esa parte del curso, para después añadir las competencias, tanto específicas como transversales, que se trabajan con dichos contenidos, actividades y metodologías. En otras palabras: se empieza la casa por el tejado. Para asegurarnos de estar impartiendo todo aquello que debemos transmitir a los alumnos, se debe empezar la casa por los cimientos, es decir, empezar marcando qué competencias y saberes se quieren trabajar en cada UD, para luego diseñar las metodologías y actividades que se usarán para hacerlo. El documento general del que hablábamos antes sería una gran herramienta para trabajar de esta forma: pues ayudaría a una mayor esquematización de la globalidad del curso y de sus enseñanzas.

Así pues, según esta forma de organización y de presentación de la programación didáctica, hace que no estemos seguros de estar trabajando todas las CE que querríamos. Por otra parte, la programación didáctica está desactualizada: aunque en líneas generales corresponde a lo que se está haciendo en el aula, difiere en algunos puntos. Esto, sumado a todo lo anterior, hace que no podamos tener una visión global de lo que adquiere el alumnado a lo largo del curso, aunque quede muy claro lo que tiene que adquirir en cada SA.

En lo que a disposición curricular se refiere, no se están enseñando los saberes que establece el currículo según el Decret 217/2022. En el curso de 2º de la ESO deberían dar las etapas Medieval y Moderna, mientras que en 3º de la ESO entrarían en el mundo Contemporáneo. En este instituto, pero, se da en 2º de la ESO todo aquello referente a la edad Medieval, reservando todo 3º para la Edad Moderna. No podemos entrar aquí en una propuesta de mejora de la programación didáctica del curso de 3º ESO sin cambiar estructuralmente la disposición cronológica de los saberes de todos los cursos de esta etapa formativa. Por lo tanto, si se quiere seguir el currículo al pie de la letra debería reestructurarse toda la asignatura a nivel general de centro, no solo del curso.

Por último, esta asignatura en el curso tiene un tratado 100% histórico, sin acabar dando ningún tema sobre recursos naturales, ambiente o disposición del territorio, los cuales deberían repartirse entre 2º y 3º de la ESO. Podemos entenderlo si atendemos a la forma de trabajar que tiene la asignatura, pues en lugar de usar libros tradicionales o electrónicos que provengan de editoriales y que, por tanto, sigan el currículo, utilizan el Google sites creado por el mismo docente de la asignatura. Es decir, cada docente en cada curso crea un Google sites, donde allí distribuye las diferentes unidades didácticas a forma de libro de texto tradicional. Esto se traduce en una prácticamente total libertad del docente que, por una parte, influye positivamente en la motivación del alumnado: el docente en general da más importancia a aquello con lo que disfruta más al poder distribuir los contenidos como le venga mejor, mientras que da menos importancia a aquello que no le gusta tanto. Así se nota que el temario que da le apasiona, el alumnado lo percibe y se muestra motivado y atento. Aunque tenga esta parte positiva, al final hace que no se den todos los contenidos que cabría esperar para el curso académico.

Metodologías

Una vez más, la no esquematización de una visión general del curso nos lleva a problemas en cuanto al análisis de las metodologías utilizadas en el aula, pues lejos de tener una visión global sobre cuales se usan, vemos solo están detalladas dentro de las mismas SA. Aún así, si vamos una por una, se observa que en su mayoría se utiliza la clase magistral participativa, el trabajo individual y la toma de apuntes. También aparecen, aunque en menor medida, el trabajo por proyectos y el trabajo cooperativo.

Antes de entrar en el análisis de estas como tal, cabe destacar un aspecto que se ve en todas las situaciones de aprendizaje en las que se basa el curso: la escasez de información. Según el diseño de estas, basada en la plantilla general del Departament d'Educació, se debería, en la metodología, incluir como mínimo los siguientes apartados:

1. ¿Cuáles son las principales estrategias metodológicas que se prevén utilizar?
2. ¿Qué tipos de agrupamientos realizaremos?
3. ¿Cuáles son los materiales que necesitaremos?

En las que estamos analizando, pero, tan solo se responde a la primera pregunta: cuáles son las estrategias que se van a utilizar. En este apartado debería enfatizarse más en cómo y cuándo va a usarse cada una de las metodologías para poder seguir un buen esquema.

En lo que se refiere a las metodologías concretas, se utilizan, en cada situación de aprendizaje:

- SA 1: Trabajo individual, flipped classroom, toma de apuntes y clase magistral participativa.
- SA 2: Trabajo cooperativo, clase magistral participativa y toma de apuntes.
- SA 3: Trabajo cooperativo, toma de apuntes y clase magistral cooperativa.
- SA 4: Trabajo individual, coevaluación, autoevaluación.
- SA 5: Trabajo cooperativo, clase magistral participativa y toma de apuntes.
- SA 6: Clase magistral participativa, trabajo individual y toma de apuntes.
- SA 7: Trabajo individual.

Vemos pues, con esto, que el elemento metodológico principal es el de la clase magistral participativa, la consiste de forma simultánea en una interacción y un discurso dialógico (Anguera, Izquierdo, Tronchoni. 2018). Un buen recurso pero que se utiliza demasiado. A mi parecer, si anteriormente hemos dicho que se han distribuido los saberes que tocarían a cada curso para poder tratarlos con más profundidad, la metodología de las SA debería reflejar un

tanto por ciento más elevado de metodologías activas. Es cierto que este tipo de metodologías, aunque hagan que los contenidos y las competencias se aprendan de forma más significativa, en ocasiones llevan más tiempo, pero precisamente por la reestructuración de los saberes en cada curso debería ser posible una implementación mayor de estas. Algunas de las SA del curso podrían agruparse, como por ejemplo la 4 y la 5 o la 6 y la 7. Eso daría tiempo a trabajar con profundidad con este tipo de metodologías.

Vemos en esta programación didáctica el uso del aprendizaje cooperativo, pero no tenemos rastro del aprendizaje basado en problemas o la gamificación. Podríamos añadir, por ejemplo, un juego de roles en los temas más históricos, donde los alumnos, en grupos, representen las diferentes clases sociales y tengan que debatir sobre un tema en cuestión. Podríamos por ejemplo también diseñar un juego competitivo por grupos en la SA del arte en la Edad Moderna, donde diferentes grupos tengan que visualizar las diferencias entre una obra medieval y una renacentista y apuntarlas en un papel con un límite de tiempo, estableciendo un sistema de puntos y clasificaciones.

Tengo que hacer mención aquí, también, a la toma de apuntes. Vemos actualmente como cada vez los niños van avanzando de curso y cada vez les cuesta más tomar apuntes. Cuando se enfrentan por ejemplo a un bachillerato y deben prepararse para las PAU, por lo que he podido ver en diferentes centros educativos, vuelven a un tipo de clases más magistral, donde los apuntes que tomen de la respectiva asignatura cobran una gran importancia. Destaco, por lo tanto, la buena labor que se hace en esta asignatura en referencia a este aspecto, pues en cada SA se les da una guía para que tomen los apuntes que luego les servirá para estudiar (los cuales valen un tanto por ciento de la nota). Esta guía, cada vez es más escueta a lo largo del curso, para que aprendan poco a poco a tomarlos de forma autónoma. Cuando se acerca el final del curso se deja de darles esta guía, aunque se les da consejos y explicaciones sobre cómo pueden tomar apuntes de forma autónoma y significativa.

También destacar que, aunque hayamos criticado que se use demasiado la clase magistral participativa, cuando uno asiste a las clases de esta asignatura ve que en estos grupos en concreto funcionan muy bien. Utilizando diferentes métodos de representación el docente consigue involucrar a los alumnos en su propia clase magistral, cosa que los mantiene atentos y motivados. Serían ejemplos de esto el comentar los diferentes elementos en los escudos de la Monarquía Hispánica a lo largo de la historia para entender tanto la composición territorial de esta como diferentes sucesos históricos. Lo único que se critica de esto es que se use este método en un tanto por ciento tan elevado de las sesiones, pues aunque sea una metodología más dinámica que la clase magistral tradicional (aunque no sea una metodología activa según la LOMLOE), esta puede derivar, dependiendo del momento y la sesión, en una clase totalmente magistral. Cuando esto sucede, los contenidos se entienden como productos orales completos, entidades dadas y acabadas que no requieren de la colaboración de los estudiantes (Anguera, Izquierdo, Tronchoni. 2018).

Evaluación

En lo referente a esta se sigue lo estipulado en el Real Decreto 217/2022, por lo cual la evaluación es continua, formativa e integradora, donde se evalúan alumnos y profesorado y se usan diferentes instrumentos de evaluación.

Para poder hacer un análisis de los criterios y las formas de evaluación, debemos remitirnos a dos documentos diferentes. Por una parte, los criterios de evaluación generales de la asignatura se encuentran en la web del centro y, por otra, la evaluación específica de cada actividad la encontraremos dentro de las mismas SA. No tenerlo en un solo documento dificulta la navegación y la comprensión, pero en este caso esto no se traduce en una no correcta distribución o adecuación de una con la otra.

Por lo que hace a los criterios de evaluación generales, vemos como se ha comentado antes las diferentes CE y, además, las ponderaciones: 40% exámenes, 45% actividades

evaluables y 15% actitud y participación. A partir de aquí, lo que muestra más variedad son las actividades evaluables. En todas las SA aparece como mínimo la entrega de los apuntes. A partir de aquí, cada una presenta diferentes actividades, como la elaboración de un mapa conceptual o la búsqueda de información para exponerla delante del grupo clase. En este caso una mejora significativa sería apostar más por el trabajo cooperativo, pues demasiadas de ellas son individuales. En el ejemplo del mapa conceptual, podría hacerse en dos fases: una de individual donde cada uno haga su mapa conceptual, para después juntarlos por grupos para que de los cuatro mapas tengan que hacer uno solo, teniendo que debatir qué aspectos son más importantes de cada uno y ponerse de acuerdo en cuanto a su forma.

Al tratarse esta programación didáctica de un conjunto de SA queda muy claro cómo se evalúa al alumno, pero no cómo se evalúa el proceso de aprendizaje. Cuando uno asiste a las clases se da cuenta que sí que existe esta última evaluación, simplemente que no queda plasmada en la programación. En los mismos criterios de evaluación generales, públicos a los alumnos, deberían de incorporarse métodos de evaluación para el proceso en sí y para el propio profesorado.

Atención a la diversidad

Por lo que a la atención a la diversidad se refiere, en cada situación de aprendizaje aparecen los diferentes alumnos que requieren de un PI (pla individualitzat) ya sea en un nivel de A1, A2 o AA. En estos casos, la situación de aprendizaje no nos indica que debemos hacer, sino que nos remite a los PI de cada alumno.

El principal problema que se observa en estos casos es sobre todo con los alumnos AA. En estos casos la mayoría presentan una gran dificultad con el idioma, así que la solución que se obtiene es que trabajen unos contenidos totalmente diferentes mientras se encuentran en el aula ordinaria para que puedan alcanzar a sus compañeros. Esto hace no solo que no puedan participar activamente en la sesión, sino que carga con un mayor volumen de trabajo al docente

que ya no solo debe preparar las clases y las actividades para el resto de la clase, sino que también tiene que preparar algo específico para estos alumnos, la mayoría de las veces con temario que no tiene que ver con lo que se está dando al resto de los alumnos. Por lo tanto, observamos una desconexión de estos alumnos con el resto de la clase. Aunque es una situación difícil, si como mínimo las actividades que hacen a parte fueran relacionadas con el temario que se está dando, estos alumnos tendrían la oportunidad de participar de forma más activa en las sesiones. Aunque la clase magistral participativa funciona con la mayoría de alumnos, optar por este método hace que estos últimos no puedan seguirla y se les tenga que preparar algo a parte. Una propuesta que limite la clase magistral participativa en favor de un aprendizaje por proyectos o resolución de problemas en grupo los haría más partícipes.

Propuesta de mejora

Después de detectar los principales aspectos a mejorar, en este apartado nos proponemos hacer una propuesta de mejora de la programación didáctica sobre la que se ha trabajado.

Primero de todo, crearíamos un documento general a forma de calendario del curso, donde se desglosen las diferentes SA y las competencias que se van a trabajar en cada una. Un ejemplo de cómo estructurarlo es el siguiente:

Situación de aprendizaje	Tiempos modernos (8/10-20/1)	No eran brujas (21/1 - 20/3)	Museo virtual (21/3 - 21/4)	Territorios y recursos (21/4 - 15/6)
Competencias específicas	1,3,5 y 9	1,7,3 y 2	1 y 7	6,4 y 2

Tabla 1. Propuesta de programación didáctica.

Una tabla como esta ayudaría a seguir una buena temporización y distribución de las CE, igual que ayudará a ver, de forma general ya que después estará especificado en cada SA,

qué objetivos tenemos para el alumnado. No se incluyen las competencias transversales ya que las trabajaremos todas en cada situación y solo deberá concretarse el cómo.

En esta nueva propuesta, se ha dividido el curso en 4 bloques, juntando aquellos que tenían más relación entre sí (como el feminismo en la Edad Moderna y el no eran brujas) para liberar de carga teórica cada una de las SA y poder encajar una parte de geografía, sin la cual no se pueden trabajar todas las CE. En este caso, también se les ha dado más margen de tiempo a aquellas que tienen mayor carga teórica para poder trabajarla con una metodología más activa.

Cada situación de aprendizaje constará de:

1. Sesión de introducción. Esta sesión debe ser una sesión dinámica, donde los alumnos plasman el conocimiento previo que tienen sobre la materia. Puede realizarse a forma de debate, de presentación de estereotipos, de presentación de una fuente histórica como un cuadro el cual deben comentar entre todos…

2. Sesiones de desarrollo de contenidos. Estas utilizarán apoyo de diferentes recursos, pero se centrará el foco de atención en el alumnado: se les presentarán fuentes primarias y secundarias de las cuales extraerán conclusiones, para así estructurar el contenido. La parte final de cada sesión se destinará para resolver dudas que hayan quedado o para hacer actividades de distensión relacionadas con la materia.

3. Sesiones de consolidación. Aquí se utilizará el trabajo por proyectos y por problemas, haciendo trabajos en grupo que durarán unas cuantas sesiones, para que consoliden aquellos conocimientos que han ido adquiriendo.

4. Sesiones de evaluación. Se evaluará, a parte de con las actividades de cada una de las situaciones de aprendizaje, con un examen final.

5. Sesiones de enriquecimiento. Se dedicará como mínimo una sesión, después de acabar la SA, a comentar el examen, a resolver dudas o ampliar

conocimientos sobre algún aspecto que les haya interesado. En estas, se aprovechará para que ellos mismos comenten que les ha parecido la situación de aprendizaje: que mejorarían o si preferirían que se hubiese enfocado de otra manera. También deben destacar lo que hayan encontrado más positivo para implementarlo en futuras situaciones de aprendizaje.

Situación de aprendizaje

Introducción a la situación de aprendizaje.

Después de analizar la programación didáctica para la asignatura de geografía e historia para los alumnos de 3º de ESO del centro INS Vescomtat de Cabrera, se ha decidido diseñar e implementar una SA para los alumnos de las tres líneas de este curso.

Cabe destacar que no se ha buscado una implementación totalmente novedosa que rompiera con todos los esquemas de lo que se venía haciendo a lo largo del curso, pues se ha ido observando que los alumnos responden de forma positiva a las metodologías y criterios usados hasta el momento, tanto a nivel motivacional como a nivel de resultados. En cambio, se ha optado por una situación de aprendizaje continuista con los modelos del docente referente en el transcurso de las prácticas, intentando, eso sí, ofrecer pinceladas de metodologías diferentes a las utilizadas normalmente en el aula para ver cómo responden los alumnos, implementando en cada sesión actividades de gamificación en relación a los contenidos trabajados. Así pues, empecemos.

La UD a implementar es una de las SA ya mencionadas antes en el cronograma de la programación didáctica: el arte en la edad moderna. Como título de la situación de aprendizaje se ha escogido: *El arte y lo que esconde,* pues se tratará, a lo largo de la SA, no solo de ver cómo se utiliza el arte en la Edad moderna, sino de entender que detrás de cualquier manifestación artística hay un contexto y forma de pensar determinadas que la acompañan sin

las cuales no se la puede entender. Se muestran a continuación las imágenes que dividen los grupos clase en número de alumnos y los niveles de adaptación necesarias en cada una de ellas:

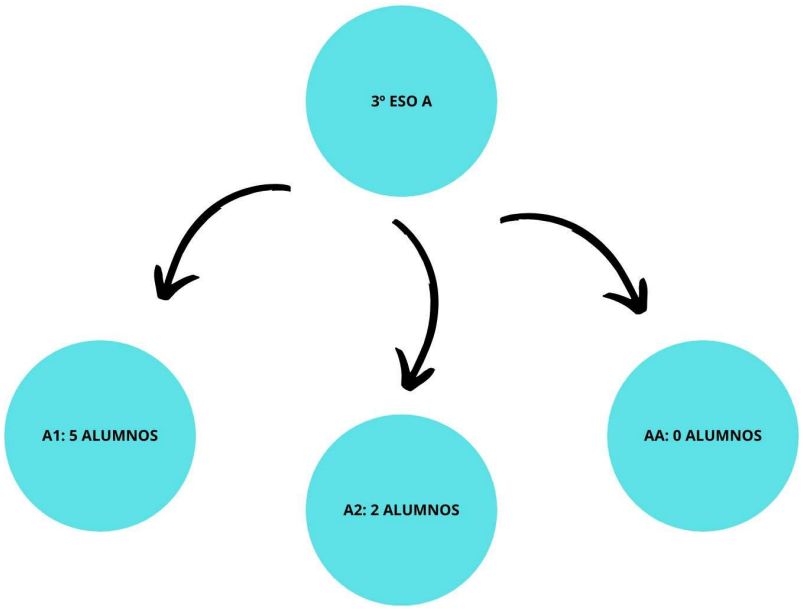


Ilustración 3. Grupo 3º A

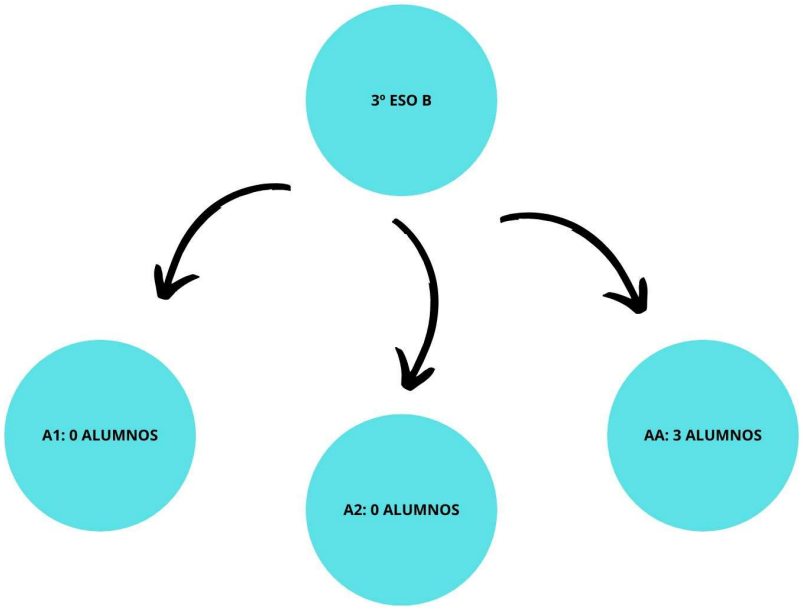


Ilustración 4. Grupo 3º B

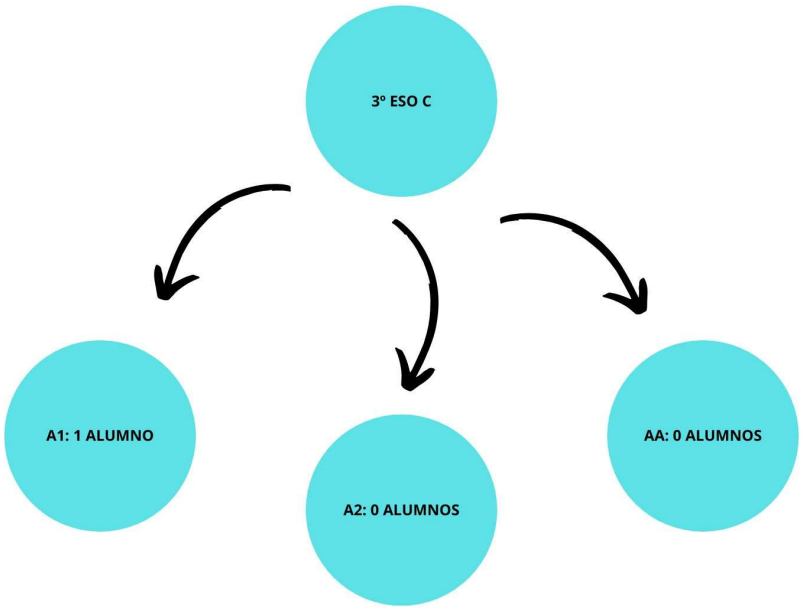


Ilustración 5. Grupo 3º C

Así pues, este es el contexto formal que nos aborda en lo referente a los alumnos. En lo referente a los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) se trabajarán, en la presente situación de aprendizaje:

- ODS 4 Educación de calidad, pues se dará acceso a conocimientos históricos, artísticos y culturales a la vez que fomentamos el pensamiento crítico y la valoración del patrimonio.
- ODS 10 Reducción de las desigualdades, pues se reflexionará sobre las jerarquías sociales que aparecen reflejadas en el arte y como este se utilizaba en ciertos contextos para hacer muestras de poder o como herramientas de propaganda política y religiosa.

A parte, los dos ODS van relacionados con los planes de centro, pues aparecen en el PEC como dos de los vectores principales del centro garantizar una educación de calidad para

todo el alumnado y mostrar un trato igualitario para los alumnos con diferentes contextos, tanto socioeconómicos como familiares.

Justificación inicial.

Como se ha dicho anteriormente, se ha escogido un modelo continuista con lo que se ha visto a lo largo del curso con los alumnos del presente curso. Esto se ha hecho, sobre todo, por dos motivos: el primero, y el más importante, es que las respuestas de estos a las metodologías, criterios de evaluación, medidas de atención a la diversidad… han sido positivas, tanto a nivel motivacional como a nivel de resultados. Por otra parte, aunque otras formas de hacer podrían ser totalmente válidas para los alumnos, y estos podrían también responder de forma positiva, un cambio radical a estas alturas del curso podría afectarlos negativamente, pues tendrían que adaptarse, en poco tiempo, no solo a unos contenidos nuevos, dados por un docente que no es al que están acostumbrados, sino a una forma de trabajar totalmente diferente. No se debe olvidar que, aunque la implementación se trate de parte del proceso formativo del docente en prácticas, también se trata de un proceso formativo para ellos. A estas alturas del curso, pues, se ha intentado buscar un equilibrio entre lo que están acostumbrados los alumnos en esta aula y lo que se espera de una implementación novedosa e investigativa.

El tema escogido para la situación de aprendizaje es el del arte en la Edad Moderna, más en concreto el Renacimiento y el Barroco. Se han implementado actividades de gamificación competitivas al final de cada una de las clases para mantener motivado al alumnado respecto al temario trabajado en el aula (que irán especificadas más adelante). Vemos, en las manifestaciones artísticas, un espejo de la sociedad que las produce. Si se quiere formar adultos que puedan entender el contexto sociocultural en el que se mueven (aspecto totalmente necesario para el desempeño personal y laboral), analizar las sociedades y las formas de pensar a través del arte es una gran herramienta. A la vez que lo hacemos, se indagará con

los alumnos sobre qué se entiende por arte y qué elementos se pueden intentar identificar para ver qué forma de pensar hay detrás de una manifestación artística.

Desde un buen principio, se deja claro a los alumnos cuál es el reto a resolver: identificar obras dentro de un período histórico. Al finalizar la situación de aprendizaje, los alumnos deben ser capaces de identificar si una obra (ya sea pintura, escultura o arquitectura) pertenece al Renacimiento o al Barroco, siendo capaz de formar un juicio crítico sobre por qué y hablar de la idea que se representa en la obra, ligada con el contexto histórico social del autor.

Concreción curricular.

En cuanto a currículum se refiere, se ha seguido lo prescrito en el Decret 175/2022, por el cual se ordenan los elementos curriculares de la comunidad Autónoma de Catalunya. Exponemos a continuación los elementos trabajados en la SA:

Competencias Transversales.

- Competencia digital: Se trabaja la competencia digital a través de actividades de búsqueda rápida de información de diferentes obras artísticas para ver la historia que intentan explicar, fomentando un uso responsable y seguro a la par que se fomenta el dominio de las herramientas digitales.
- Competencia personal y social: Se trabaja a través de actividades de debate entre grupos de compañeros y actividades de comentarios de obras artísticas grupales, donde cada uno puede dar su opinión y contrastarla con la del resto del grupo.
- Competencia ciudadana: Se trabaja el desarrollo de la conciencia cívica a través de las actividades de debate mediante el conflicto de opiniones, aprendiendo a expresarlas de forma respetuosa enfrente de los demás.

Competencias Específicas y Descriptores Operativos.

- CE 1: Se busca y se trata información para entender el presente y el pasado, desde diferentes fuentes, evaluándolo a través de sus descriptores operativos: el desarrollo de estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, el análisis crítico y la comunicación a través de diferentes medios de esta. Se evalúa también la adquisición del vocabulario técnico referente a la unidad didáctica.
- CE 5: Se analizan de forma crítica los diferentes procesos históricos, a través de las expresiones artísticas de la época, para entender cómo han evolucionado las sociedades para llegar al punto actual.
- CE7: Se valora y se estudia el patrimonio cultural para entender que es algo que nos pertenece a todos por igual, para crear un clima de cohesión social.

Saberes básicos

- Análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles.
- Análisis y valoración de los argumentos que sustentan las diferentes posiciones delante de hechos y fenómenos.
- Uso específico de lenguaje relativo al ámbito histórico, social y geográfico.
- Caracterización de algunas manifestaciones artísticas y culturales que conforman la diversidad del mundo actual.
- Uso de la mediación y de la gestión pacífica de los conflictos en el ámbito escolar y comunitario.

Metodologías, Evaluación y Materiales.

Cómo se ha dicho anteriormente, se ha optado por una implementación continuista con los métodos utilizados a lo largo del presente curso, añadiendo y cambiando algunas cosas para

incentivar la motivación de todo el alumnado. A lo largo del curso, se ha utilizado sobre todo la clase magistral y el trabajo individual. Así pues, no se dejará de lado ninguna de las dos, pero sí que se añadirán diferentes cambios.

Antes de entrar en esto, pero, necesitamos un cronograma de las sesiones para ver qué metodología se usa en cada una:

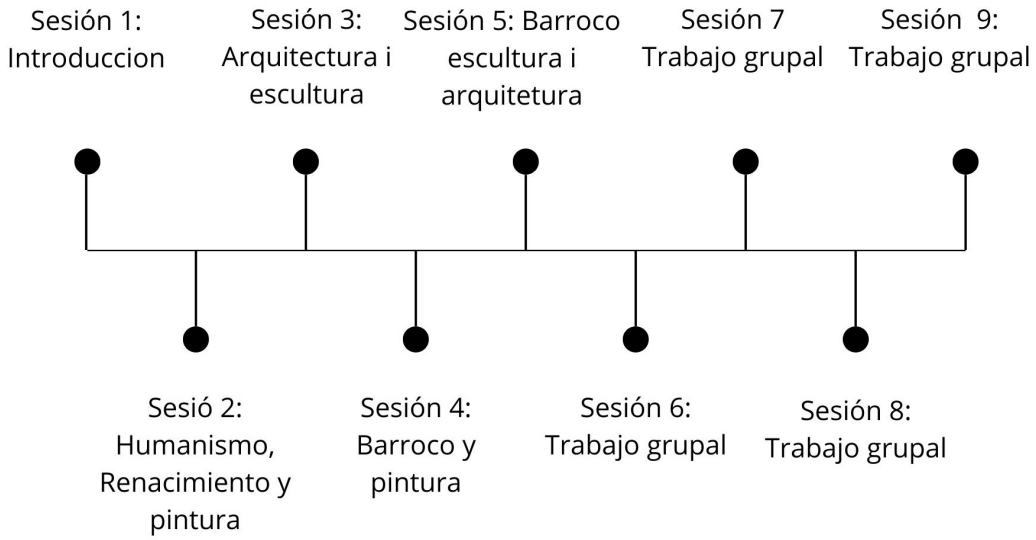


Ilustración 6. Cronograma SA

Según este cronograma, podríamos dividir la SA en tres bloques principales:

- Bloque 1: Introducción. En esta sesión los alumnos son los principales protagonistas, donde a través de una pequeña reflexión sobre qué es el arte, se realizan dinámicas de debate en grupos sobre diferentes obras supuestamente artísticas (empezando por ejemplos clásicos, para pasar a arte en los videojuegos, arte generado por inteligencia artificial y arte contemporáneo). (Véase anexo 1).
- Bloque 2: Sesiones teóricas. Estas sesiones se centran en la adquisición de contenidos teóricos a través de la clase magistral participativa y elementos de gamificación. Por una parte, se dedican unos 30 minutos para dar los contenidos a través de comentarios de obras artísticas. Se habla de la técnica utilizada, la composición de la

obra y el tema que representa, haciendo partícipes a los alumnos y dejando que ellos mismos identifiquen los diferentes aspectos de las obras. Al final de cada sesión se realiza una actividad a forma de juego competitivo por grupo de identificación de características y comentario de obras artísticas. (Véase anexo 1).

- Bloque 3: Trabajo grupal. Se dedican las últimas 4 sesiones a un trabajo cooperativo de comentario de obras artísticas y de identificación de elementos del Renacimiento y del Barroco. (Véase anexo 2).

Para las diferentes sesiones, agrupamos el alumnado de tres formas distintas:

- En la sesión de introducción, el alumnado se agrupa en la actividad de debate según si cree que la obra mostrada en la pizarra digital se puede considerar como obra artística o no. (Véase anexo 1)
- En las sesiones teóricas, en la actividad lúdica del final, se agrupan según están sentados en grupos de 4, pues cambiarlos de sitio requeriría demasiado tiempo y no podría acabar realizándose la actividad.
- En el trabajo grupal, se forman grupos heterogéneos según las capacidades y motivaciones del alumnado para intentar sacar el máximo rendimiento mientras trabajan de forma cómoda con sus compañeros. Los grupos se crean teniendo en cuenta diferentes factores: compatibilidad personal de los alumnos, desempeño individual de cada alumno, grado de implicación en la materia y nivel académico en la materia. Por lo tanto, se crean los grupos de forma que queden equilibrados en cuanto a nivel académico e implicación, mientras se busca que no haya incompatibilidades personales dentro de un mismo grupo, todo ello para fomentar un ambiente de trabajo respetuoso y positivo para cada uno de ellos.

Así pues, como vehículos principales para la enseñanza aprendizaje se utilizarán el trabajo cooperativo, la gamificación y la clase magistral participativa, intentando en ocasiones

que el propio alumnado sea el centro del proceso pero dando espacio también al docente para poder enseñar ciertos contenidos. Se busca, sobre todo, mantener motivado al alumnado sin dar largas clases magistrales donde no puedan participar, convirtiéndolos en sujetos pasivos en su propio proceso de aprendizaje. También, pero, daremos pie a una parte de trabajo individual con tal de que los alumnos puedan exponer los conocimientos adquiridos. Para hacerlo, tendrán las siguientes actividades evaluables según los criterios de evaluación del centro:

- Trabajo grupal (40%). El trabajo grupal consta de tres partes. En la primera, los alumnos escogen, de un listado de diferentes obras, como *La última cena* de Leonardo Da Vinci, *La creación de Adán* de Miguel Ángel… dos obras del Renacimiento y dos obras del Barroco. De estas deberán rellenar una tabla con diferente información general de la obra e identificar las características de la obra que hacen que las podamos catalogar dentro del estilo artístico en cuestión. En la segunda parte, se les dará acceso a diferentes museos virtuales, como el Louvre, el Prado, el MNAC…dentro los cuales deberán navegar para escoger dos obras de su elección, que no pertenezcan a ninguno de los estilos artísticos trabajados, y rellenar la misma tabla, esta vez con las características que sitúan a la obra fuera de los estilos artísticos trabajados. Por último, escogen otra obra del listado y harán un comentario artístico completo, pues habían trabajado ya anteriormente los comentarios artísticos. (Véase anexo 2)
- Mapa conceptual (30%). De manera individual, los alumnos deberán entregar un mapa conceptual sobre el arte en la Edad Moderna, con sus respectivos estilos artísticos y formas de representación. (Véase anexo 3)
- Diario de actividades (15%). Con nota de entregado o no entregado, entregarán un diario y seguimiento de las diferentes actividades realizadas de la sesión 1 a la 5.

- Saber estar y participación (15%). La actitud y participación en clase se valorarán de forma positiva, prestando atención a que alumnos muestran más predisposición a participar e intervenir tanto en las clases magistrales como en el resto de las sesiones.
- Entrega de apuntes (optativa). Se les da la opción a los alumnos de presentar apuntes de las sesiones teóricas y de los contenidos dados, que pueden sumar hasta un 10% de la nota.
- Recuperación. En caso de no adquirir las competencias, saberes y contenidos, se les dará a los alumnos la opción de entregar un comentario artístico de una obra a escoger, donde plasman el conocimiento adquirido a lo largo de la SA.

Por último, en lo que a este subapartado se refiere, los alumnos gozan de diferentes materiales y plataformas donde consultarlos. Por una parte, colgamos en el ‘’Google classroom’’ las instrucciones de las diferentes actividades, junto con sus rúbricas y fechas de entrega. Por otra parte, para realizarlas, pueden consultar la presentación utilizada en clase, colgada en el mismo Google classroom (Véase anexo 1). Por último, se les creó un Google sites (Véase anexo 4), a forma de libro de texto de secundaria, donde aparecen todos los contenidos trabajados en el aula.

Atención a la Diversidad.

Hasta ahora, se ha hablado de la SA, de sus contenidos, actividades, metodologías… pero pensando siempre aún en el grupo de aprendizaje ordinario. Se han llevado a cabo diferentes medidas, según los PI de cada alumno y siguiendo las adaptaciones realizadas hasta el momento a lo largo del curso, según la división hecha en el apartado anterior de los diferentes niveles de adaptación.

Por una parte, se ha trabajado siempre con el DUA, utilizando diferentes métodos de representación como textos, imágenes, vídeos… diferentes métodos de expresión, como oral

en el aula en la actividad lúdica, escrita en el comentario de obras u opciones más visuales en el mapa conceptual y diferentes métodos de participación, dejando escoger a los alumnos las obras de su agrado.

Por otra parte, en el apartado anterior se han dividido los niveles de adaptación en A1, A2 y AA. Los dos primeros solo han necesitado de adaptaciones en las actividades evaluables, pues son alumnos que pueden seguir la clase con normalidad. El tercer grupo ha tenido que hacer un trabajo individual y propio durante parte de las sesiones para poder realizar la actividad final lúdica con el resto del grupo. Estas son las siguientes adaptaciones realizadas en las actividades individuales:

- A1. Son los alumnos que han requerido menos adaptaciones. Siguiendo el modelo realizado en el aula hasta el momento, se han espaciado las fechas de entrega y partido las actividades. Se les ha partido el mapa conceptual en 2: uno del Renacimiento y uno del Barroco, con fechas de entrega espaciadas para que pudieran centrarse y no agobiarse con un exceso de información.
- A2. Se les ha pedido un solo mapa conceptual adaptando los elementos curriculares. Este requería significativamente de menos contenido, pues solo debían centrarse en una de las tres formas de representación artísticas trabajadas (pintura, escultura o arquitectura) a su elección.
- AA. Se les ha entregado a estos alumnos un dossier de actividades sobre los contenidos de la SA, el cual sustituye el mapa conceptual. El objetivo con estos alumnos es que adquieran vocabulario y lenguaje, pues han llegado al país hace poco y aún tienen dificultades. En este dossier, adjunto en el anexo 5, los alumnos trabajan vocabulario y conceptos básicos del arte en la Edad Moderna, para poder realizar la actividad lúdica del final de la clase con el resto de sus compañeros.

Diseño de las Actividades.

Una vez esbozados los objetivos, competencias, metodologías, materiales y adaptaciones, mostramos en tablas las actividades realizadas a lo largo de las sesiones:

Actividad	¿Qué es el arte? (Sesión 1)
Objetivos	Entender que el arte siempre va ligado a un contexto histórico social Entender que hay diferentes visiones de lo que es el arte. Aprender a expresar opiniones, presentar argumentos y contraargumentos de forma respetuosa y cívica.
Agrupamiento	1a parte: Grupo clase. 2a parte: Según opiniones.
Recursos materiales y espaciales	Pizarra digital, pizarra manual y aula ordinaria.
Metodología	Debate
Descripción	1a parte: introducción (20 min) 1. Después de presentar la unidad didáctica, mostramos en la pizarra una imágen del *Hombre de Vitruvio* de Da Vinci y abrimos la cuestión: se le puede considerar obra artística si es un estudio científico y anatómico? 2. Lanzamos la pregunta: ¿Qué es el arte?. Damos a los alumnos 5 minutos para apuntar, en el diario de actividades, qué es para ellos el arte: que lo define y que debe tener una obra para ser considerada arte. 3. Apuntamos en la pizarra y discutimos entre todos sus opiniones. 2a parte: debate (45 min) 1. Mostramos diferentes imágenes en la pizarra digital de diferentes obras artísticas 2. Se les pide a los alumnos que levanten la mano si creen que lo que se les muestra es una obra artística. 3. Se empieza con clásicos como la *Creación de Adan*, *El jardín de las delicias…* para pasar a obras más controvertidas: arte generado por inteligencia artificial, videojuegos, arte contemporáneo… 4. Cuando surjan diferentes opiniones, se forman dos grupos de debate según sus opiniones. Se les da 5 minutos para que elaboren una lista de argumentos y escojan un portavoz para transmitirlos al resto de la clase. 5. Se hace una ronda de presentación de argumentos. 6. Una vez finalizada, presentan los contraargumentos. 7. Al final de la sesión, apuntan en el diario de actividades los

	argumentos que más les hayan convencido en el diario de actividades. 8. Se hace una reflexión final sobre que el arte es cambiante y que siempre depende de un contexto.
Criterios de evaluación	Aparecen en el diario de actividades la visión personal sobre el arte y los argumentos del debate. Participa en el debate de forma respetuosa, respetando el turno de palabra y aportando argumentos de forma calmada.
Instrumentos de evaluación	Diario de actividades.
Competencias transversales	Competencia personal y social, competencia ciudadana.
Competencias específicas	CE 5, CE 7

Tabla 2. Actividad inicial.

A partir de aquí, se ha diseñado la parte te clase magistral participativa de las sesiones 2 a 5 como una sola actividad, pues siempre se ha seguido la misma estructura. Para ver su secuenciación, ver el cronograma. Para ver los contenidos explicados en cada sesión, ver anexo 1.

Actividad	Entendiendo el Renacimiento y el Barroco (1a parte sesiones 2 a 5)
Objetivos	Entender la forma de pensar que posibilitan al surgimiento del Renacimiento y del Barroco. Identificar las diferentes formas de representación artística. Adquirir los conocimientos previos para poder realizar un comentario artístico. Familiarización con el vocabulario: técnica, composición y temática. Reconocer las características de los diferentes estilos artísticos.
Agrupamiento	Grupo clase.
Recursos materiales y espaciales	Pizarra digital, presentación, aula ordinaria, ordenadores del alumnado.
Metodología	Clase magistral participativa.
Descripción	En esta parte de las sesiones daremos los contenidos teóricos de la SA. Seguiremos la misma estructura en el Renacimiento y en el Barroco:

	1. Presentación breve del contexto histórico. 2. Presentación breve de la forma de pensar. 3. Pintura: a. Técnica: Presentamos a través de una obra los aspectos técnicos de la pintura y como se ligan a la forma de pensar. b. Mostramos diferentes obras. Ellos deben identificar los aspectos técnicos ya hablados y damos el turno de palabra. Pueden salir a la pizarra digital para explicarlo al resto. c. Composición: seguimos la misma estructura. d. Temática: Presentamos una obra, damos 5 minutos para que busquen que representa el cuadro: desde la historia que nos cuenta hasta interpretación. e. Damos el turno de palabra para que expliquen lo que han encontrado. Si hace falta, ampliamos. 4. Escultura: Seguimos el mismo proceso. 5. Arquitectura: Seguimos el mismo proceso. Cada uno de estos apartados tiene una duración de unos 15 minutos. En cada sesión, la parte teórica será de dos apartados, por lo tanto de 30 minutos.
Criterios de evaluación	El alumno participa activamente en la sesión e identifica correctamente las características de las obras. El alumno realiza correctamente el mapa conceptual. El alumno realiza correctamente el trabajo grupal.
Instrumentos de evaluación	Mapa conceptual Trabajo grupal.
Competencias transversales	Competencia digital.
Competencias específicas	CE 1, CE 5, CE 7

Tabla 3. Actividad 1 sesiones 2 a 5

Actividad	Identificando las obras (2a parte sesiones 2 a 5)
Objetivos	Aplicar los conocimientos adquiridos, aprendiendo a identificar obras del Renacimiento y del Barroco.
Agrupamiento	Según distribución del aula.
Recursos materiales y espaciales	Pizarra digital, pizarra manual y aula ordinaria.

Metodología	Gamificación.
Descripción	En esta actividad, utilizaremos una dinámica de competición entre grupos, donde deberán identificar diferentes características de las obras señaladas. (25 min) 1. Separamos a los alumnos en equipos de 4. 2. Proyectamos la imagen de una obra de los contenidos trabajados en la sesión. 3. Se les da 2 minutos a los alumnos para que hablen entre ellos y apunten en el diario de actividades las características que hacen que podamos identificar la obra dentro de su estilo artístico. 4. Corregimos entre todos, justificando mínimamente la respuesta. 5. Hacemos recuento de puntos. Por cada característica identificada correctamente, el equipo suma un punto. Gana quien al final de las sesiones obtenga mayor puntuación.
Criterios de evaluación	Los alumnos identifican correctamente las características de la obra. La actividad se ve reflejada en el diario de actividades.
Instrumentos de evaluación	Diario de actividades
Competencias transversales	Competencia personal y social, competencia ciudadana.
Competencias específicas	CE 5, CE 7

Tabla 4. Actividad 2 sesiones 2 a 5.

Actividad	Guía de museo (sesiones 6 a 9)
Objetivos	Aprender a realizar un comentario artístico
Agrupamiento	Heterogéneo
Recursos materiales y espaciales	Pizarra digital, ordenadores del alumnado y aula ordinaria.
Metodología	Trabajo cooperativo
Descripción	El trabajo grupal consta de 3 partes:

	1a parte (1 sesión y media): 1. Elección de obras. Dentro de las obras colgadas al classroom, los alumnos escogen 2 del Renacimiento y 2 del Barroco. 2. Entre ellos, identifican las características de la obra que las hace pertenecer a cada estilo artístico. 3. Buscan información sobre la obra. 4. Rellenan la información en la tabla colgada al classroom. 2a parte (1 sesión y media): 1. Mismo procedimiento que la parte anterior, pero esta vez entrando a un museo virtual y escogiendo obras de su elección que no pertenezcan al Renacimiento ni al Barroco. 3a parte (1 sesión): 1. Elección de una obra. Escogen una obra, dentro de las estipuladas en la primera parte. 2. Comentario artístico completo.
Criterios de evaluación	Los alumnos identifican correctamente las características. El documento entregado contiene todo lo pedido al alumnado. El comentario artístico es completo y coherente.
Instrumentos de evaluación	Trabajo grupal.
Competencias transversales	Competencia digital, competencia personal y social, competencia ciudadana.
Competencias específicas.	CE 1, CE 5, CE 7

Tabla 5. Actividad trabajo grupal.

Conclusiones.

Después de la observación de los alumnos durante parte del presente curso escolar, el diseño y la implementación de la SA, se pueden extraer diferentes conclusiones. No confundamos este apartado con las conclusiones generales del presente trabajo, pues en este hablaremos tan solo de las conclusiones sacadas de la implementación. Al tratarse de una en la

cual se ha puesto el foco en las metodologías utilizadas y su efecto en la motivación y atención del alumnado, se han dividido las conclusiones según las metodologías utilizadas.

Clase magistral participativa.

En lo referente a la clase magistral participativa:

- Es un buen recurso para transmitir saberes. Los alumnos han mostrado adquirir los conocimientos a lo largo de estas sesiones.

- No es aconsejable extender la duración de esta. Se ha observado que los alumnos, después de unos 20 minutos, en algunos casos menos, empiezan a perder el hilo o a no mostrar la misma atención.

- En lo referente a la anterior conclusión, se necesitan vías de escapatoria rápidas, como una pequeña actividad de transición, para poder seguir luego con la clase magistral participativa en caso de que se quiera seguir con ella.

- El alumno muestra predisposición a tener el turno de palabra, contestar las preguntas y a dar su opinión, afectando positivamente a su motivación.

- A los alumnos con dificultades para el aprendizaje les cuesta más seguir este tipo de sesiones.

Trabajo Individual

En lo referente al trabajo individual:

- Es un buen recurso para que el alumno exprese los saberes y competencias adquiridos a lo largo de la situación de aprendizaje.

- Hace falta pautar todo lo posible la actividad, sobre todo en los alumnos con más dificultades, pues demasiada libertad en ocasiones les afecta negativamente.

- En lo referente a la anterior conclusión, hace falta ser flexible: alumnos con mayor creatividad o diferentes formas de expresar sus contenidos pueden beneficiarse más de salirse de las pautas establecidas para la actividad, siempre y cuándo se sigan evaluando los mismos saberes y competencias.

Gamificación.

En lo referente a la gamificación:

- Es un gran recurso para afianzar los saberes que se han dado a lo largo de la sesión.

- Mantiene al alumno motivado para adquirir los saberes.

- Se mezclan el componente cooperativo (con el resto del equipo) con el componente competitivo (con los otros equipos). Eso obliga a trabajar competencias transversales.

- Mantiene al alumno atento después de una clase magistral.

- Se puede perder un poco el control de la clase, pues este tipo de actividades los excita. Aún así es un trabajo positivo para ellos.

Trabajo cooperativo.

En lo referente al trabajo cooperativo:

- Combina la expresión de saberes adquiridos con la adquisición de competencias transversales.

- Obliga a los alumnos a discutir opiniones y puntos de vista.

- Obliga a los alumnos a ayudarse entre ellos para alcanzar un objetivo común.

- Como con el trabajo individual, los alumnos necesitan unas pautas claras a seguir. Aún así, ciertos grupos de alumnos necesitan flexibilidad para poder sacar el máximo de ellos.

- Hace que los alumnos NEAE sean incluidos en el trabajo y su desarrollo, facilitando la labor docente en cuánto a inclusión y adaptación.

- Sin una constante atención del docente, en algunos grupos se descuelga alguno de los integrantes, no participando equitativamente en el trabajo en relación al resto de sus compañeros.

Proyecto de Investigación Educativa.

Una vez concluida la presentación de la SA y las conclusiones sacadas, en este apartado nos disponemos a abrir propuestas para futuras áreas de investigación educativa. Debemos entender la educación como algo vivo, algo que está sujeto a cambio constante y, por lo tanto, algo en lo que hace falta una investigación constante que la adapte a las necesidades del contexto en concreto en el cual se debe aplicar.

Aunque la investigación debe ir dirigida a todas las ramas de la educación, es inevitable pensar que es necesario priorizar aquellas que presentan mayores problemáticas. A raíz de mi paso por el centro de prácticas, y en mi experiencia previa laboral con adolescentes, no puedo dejar de pensar que una de estas ramas es la de la inclusión de los niños y, en el caso que nos concierne, adolescentes, recién llegados del extranjero. Según datos del Idescat, en el año 2015 la población extranjera de Catalunya representaba un 13’69% del total, cifra que ha ido subiendo a lo largo de los años, llegando a un 16’2% en el año 2020 y un 18’02% en 2024. Así pues, cabe suponer que cada vez llegan más adolescentes extranjeros a las aulas, los cuales deben pasar por las respectivas AA antes de poder pasar por completo a la ordinaria. La llegada de estos adolescentes al aula supone ciertas problemáticas que deben ser investigadas y

abordadas, pasando desde el funcionamiento de las AA (o sus homónimos en otras comunidades autónomas), el paso al aula ordinaria o su inclusión ya no solo educativa sino social y cultural Así pues, las propuestas se centrarán en este tipo de alumnos.

A lo largo del período de prácticas y de la intervención se ha observado cómo estos alumnos parecían, en general, formar un grupo a parte del resto de sus compañeros: ya no solo en el aula, donde debían realizar un trabajo individual, sino también en lo que a interacción social se refiere. Sus dificultades con el lenguaje en general y sus distintas costumbres no hacen más que ayudar a este hecho.

Surgen diferentes preguntas a responder cuando se quiere abordar tal cuestión: desde preguntas a nivel académico a preguntas a nivel social: ¿Cómo se puede conseguir que estos alumnos adquieran un nivel suficiente de lengua, competencias y contenidos para poder pasar totalmente, en el mínimo tiempo posible, al aula ordinaria (aunque eso suponga por otra parte adaptaciones curriculares)? Para algunos, parece ser que esta pregunta podría tener fácil solución: cursos intensivos donde sobre todo se trabajara la lengua con estos alumnos, en un grupo siempre a parte de sus compañeros, para más adelante cuando tengan un buen dominio de esta pasar al aula ordinaria. Ahora bien, la educación no es tan solo una transmisión de saberes y competencias es también relación social, proceso de enseñanza-aprendizaje compartido con el resto de sus compañeros. Así pues, se necesita que estos alumnos desde un buen principio puedan compartir espacio y vida con sus compañeros del aula ordinaria.

Así pues, la pregunta a la que nos lleva lo anterior es la siguiente: ¿cómo se puede lograr la inclusión de estos adolescentes? Aislando esta pregunta, también parece tener una respuesta fácil: poniéndolos el máximo de horas posibles en el aula ordinaria para que se relacionen con sus compañeros. Si realmente se quiere incluirlos, ¿por qué se debe separarlos en un aula aparte, con un trabajo a parte?

Nótese que las respuestas fáciles a las dos anteriores preguntas se muestran contradictorias. Así pues, la pregunta correcta sería la siguiente: ¿cómo se puede hacer que estos alumnos adquieran los conocimientos necesarios para pasar totalmente al aula ordinaria, mientras a la vez se trabaja para su inclusión? Parece que la fórmula actual es mezclar horas en la AA con horas en el aula ordinaria, pero en esta segunda muchas veces los alumnos están con un trabajo totalmente a parte, lejos de participar en el mismo proceso que sus compañeros. Comparten espacio, pero no proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué pasaría si, por ejemplo, en el aula de acogida obtuvieran conocimientos básicos y vocabulario de lo que más adelante harán con sus compañeros en el aula ordinaria? ¿Podrían seguir así mejor la clase y no tener que realizar un trabajo a parte tan marcado? Un estudio en este sentido podría ser uno no experimental de comparación de casos, donde se comparara diferentes centros, unos en los cuales se hace dicho trabajo previo en el aula de acogida y otros en los que no, comparando no sólo los resultados académicos de los estudiantes en cuestión, sino su nivel de interacción con el resto del grupo. Hasta podría hacerse un estudio experimental donde se aplicara dicho trabajo previo en el aula de acogida para observar el desempeño posterior de los estudiantes.

Así pues, se han lanzado dos preguntas sobre esta área de investigación: una más a nivel académico, otra más a nivel social, las se han acabado juntando en una sola pregunta. La inclusión de los estudiantes recién llegados debe ir acompañada de una adquisición de lengua y saberes básicos. Si no se puede entender estos dos hechos por separado, ¿por qué parece que los tratamos por separado? Por una parte el aula de acogida, donde obtienen los conocimientos; por otra parte el aula ordinaria, donde se relacionan con sus compañeros. Entremezclar las dos aulas podría resultar muy positivo para estos alumnos, y es una dirección en la cual considero beneficioso investigar.

Otro colectivo que ha crecido mucho en los últimos años en las aulas, si se le puede llamar colectivo, es el de los alumnos NEE y NEAE, los cuales también merecen especial

atención en la investigación educativa debido a el reto que supone su inclusión en el sistema educativo actual. Según datos del Síndic de Greuges se ha producido un incremento del 60% de estos alumnos en los últimos 6 años. Aunque parezca que esta cuestión ha sido más abordada durante los últimos años que la anterior, dotando al profesorado de más formación y recursos para tratar a este tipo de alumnos, sigue siendo prioritaria la investigación en esta área.

No nos centraremos ahora en determinar qué actuaciones son mejores para este tipo de alumnos, pues este grupo se conforma de una gran pluralidad por la casuística específica de cada alumno. Ahora bien, sí que se ha observado durante el período de prácticas alumnos que, dentro de un plan de adaptación curricular, su nota máxima posible para cada asignatura era de un 6 (desempeño satisfactorio). En algunos casos esto ha llegado a perjudicar al propio alumno, pues aunque este tipo de aula le posibilitara la consecución del título de la ESO, le privaba de entrar a los estudios que él quería (en el caso observado, un ciclo formativo de grado medio). No puedo evitar pensar que, después de ver alumnos que no funcionan en el aula ordinaria, pero que funcionan en este tipo de aula, más reducida y personalizada, pudiendo en ocasiones, dependiendo de la materia, ser capaces de sacarla perfectamente sin adaptaciones una vez se ha personalizado el aprendizaje, si no se les está cortando parte de su futuro en aras de que gradúen la ESO.

Así pues, me surge la pregunta: ¿no sería más provechoso no optar tanto por la adaptación curricular, en algunos de estos casos, y más por la personalización del aprendizaje? La investigación en esta dirección podría ser muy ventajosa para alumnos que, de otra forma, consiguen un título de la ESO que no les sirve para lo que ellos realmente quieren.

Dejo abiertas estas preguntas, pues, para que reflexionen. La educación pues, a través de la investigación debe avanzar para ser inclusiva, sí, pero también para dar a los alumnos lo que se espera de ella: un futuro mejor.

Conclusiones, limitaciones y prospección de futuro.

Así pues, llegamos a la parte final del presente trabajo. No nos hemos dedicado tan solo a implementar una situación de aprendizaje, sino a observar el desempeño y motivación de los alumnos a lo largo de esta para extraer conclusiones relacionadas con los objetivos establecidos al principio de este trabajo. Así pues, las principales conclusiones que se extraen de este Trabajo de Final de Máster son:

1. Los alumnos muestran motivación al realizar actividades lúdicas relacionadas con los saberes.

2. Los alumnos trabajan las competencias de forma eficiente con actividades lúdicas relacionadas con los saberes.

3. Los alumnos trabajan las competencias de forma eficiente con el trabajo cooperativo.

4. Los alumnos trabajan los saberes de forma eficiente con el trabajo cooperativo.

5. Los alumnos agradecen que el profesorado realice diferentes actividades para mantener su atención y su motivación.

6. Los alumnos obtienen buenos resultados cuando el docente tiene en cuenta su motivación y sus gustos.

Así pues, de forma general, se han cumplido los objetivos establecidos al principio del presente trabajo. Se han utilizado el trabajo cooperativo y el juego como herramientas educativas y se ha observado cómo influye en el nivel de motivación de los alumnos, tanto por observación directa como por intercambio de opiniones con los propios alumnos. También se

ha observado cómo estas dos herramientas educativas funcionan para trabajar las competencias transversales, al igual que las específicas y los saberes de la asignatura en cuestión.

Aún así, tales metodologías tienen limitaciones, pues se ha observado que los alumnos requieren de unos conocimientos previos para poder aplicarlas. Es por eso que se han combinado con la clase magistral participativa, como herramienta para adquirir unos conocimientos con los que después se han realizado el resto de actividades. Esto ha provocado problemas sobre todo con los alumnos del aula de acogida que no podían seguir el ritmo de las explicaciones. Se ha optado por dar un trabajo a parte para estos alumnos durante la parte de clase magistral para que pudieran después realizar la siguiente actividad con el resto de la clase.

Como hemos visto en el apartado anterior, una posible línea de investigación sería la de la coordinación entre el docente del aula ordinaria con la del del aula de acogida. ¿Qué pasaría si los alumnos de esta última hubieran hecho el trabajo a parte ya en el aula de acogida? ¿Hubieran podido seguir mejor la clase? ¿Hubieran participado de forma más activa con el resto de sus compañeros?

Por otra parte y en una línea similar, ¿y si apostamos por la interculturalidad, centrándonos no sólo en el Renacimiento y el Barroco, expresiones artísticas totalmente occidentales, y trabajamos también algunas de sus lugares de origen? Podrían llegar a trabajarlo también en la AA, para luego explicarlo ellos a sus compañeros, o hacer un trabajo cooperativo donde se trabajasen expresiones artísticas de las diferentes culturas.

Reflexión final.

Damos por concluido, pues, el presente trabajo. Hemos visto cómo los elementos lúdicos y cooperativos influyen positivamente en el alumnado, sobre todo a nivel motivacional Me llevo la parte positiva de hacer lo que me gusta: trabajar con adolescentes. Aunque la redacción de este trabajo ha sido algo totalmente académico, no olvido todo lo que ha habido

detrás: interacción con los alumnos, adolescentes, personas. Creo que esto es lo que realmente define a un docente. Más allá de transmitir saberes, competencias, o enseñar en general; lo que lo define es el contacto del día a día con el alumno, preocuparse por él y disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

Bauman, Z. (2005). Vida líquida (A. S. Mosquera, Trad.). Paidós Ibérica. https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/vida-liquida-zygmunt-bauman.pdf

Calvo Hernando, P., & Gómez Gómez, M. del C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de la historia. *La Razón Histórica. Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (40), 23–31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6906464

Chisag-Guaman, M., Edlita Ivonne Espinoza-Álvarez, E., Jordán-Sánchez, J., & Mejía-Sánchez, E. (2023). El juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 66–81. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2262

Constitución Española, art. 12. (1978). Boletín Oficial del Estado, 311, 29313-29424. https://www.boe.es/eli/es/ce/1978/12/29

Decreto 175/2022, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Valenciana. (2022). Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 9367, 92491-92520. https://dogv.gva.es/datos/2022/09/07/pdf/2022_8403.pdf

Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (34), 93–114. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2011000200005&script=sci_arttext&tlng=pt

Galende, C. (2023). Revisión sistemática: El efecto de la gamificación sobre el alumnado en Educación Primaria y Educación Secundaria. *Educación y Futuro*, 49, 181–208. https://educacionyfuturo.com/article/view/7575/8119

Gil Quintana, J., & Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Ensayos pedagógicos*, Vol. XIV, Nº 1, 91-121. http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.5

Gonzáles, C., & Mora, A. (2015). Técnicas de Gamificación aplicada en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8(1), 25-40. http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=viewArticle&ah[]=152&path[]=290

Idescat. (s. f.). Població estrangera per sexe i nacionalitat [Indicadors estadístics]. https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=16012&t=201500

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother

Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación de Cataluña (LEC). (2006). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 4572, 14375-14412. https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/4572/838646.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, 139787-139856. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Platón. (1999). La República (J. García Blanco, Trad.). Editorial Gredos. (Obra original publicada el s. IV a.C.)

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2022). Boletín Oficial del Estado, 77, 42150-42187. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217

Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2016). Boletín Oficial del Estado, 186, 66041-66107. https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310

Resolución ENS/1543/2013, de 15 de mayo, por la que se regula el reconocimiento de la competencia profesional adquirida por experiencia laboral y vías no formales de formación en la Comunidad de Madrid. (2013). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 113, 25-39. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2013/05/23/BOCM-20130523-13.PDF

Resolución ENS/3093/2014, de 17 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria en la Comunidad de Madrid. (2014). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 307, 38-56. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/12/23/BOCM-20141223-28.PDF

Síndic de Greuges. (2025). Informe sobre educació inclusiva [PDF]. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/10530/Informe%20educacio%20inclusiva_gener_25_definitiu.pdf

Tronchoni, H., Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones*, 48(1), 77–95. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7331

Zambrano-Álava, A. P., Lucas-Zambrano, M. D. L. Á., Luque-Alcívar, K. E., & Lucas-Zambrano, A. T. (2020). La gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349–369. https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402

Anexos

Se procede a adjuntar en los anexos todos los materiales utilizados a lo largo de la SA. Se adjuntan en forma de documento o link para la mayor agilidad de navegación del lector, con los documentos abiertos a todo el mundo que tenga el enlace.

Anexo 1: Presentación canva.

https://www.canva.com/design/DAGjadK5vg4/04aeDBGV9fy3hhvE69MUKA/edit?utm_content=DAGjadK5vg4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 2: Trabajo grupal.

Instrucciones del trabajo: INSTRUCCIONS TREBALL GRUPAL.docx

Obras a escoger:

https://www.canva.com/design/DAGhaxVymDo/NGpr6CRWaw_qFZYqKIkAtQ/edit?utm_content=DAGhaxVymDo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Rúbrica: Treball grupal

Anexo 3: Mapa conceptual.

Instrucciones del mapa conceptual: INSTRUCCIONS MAPA

Instrucciones del mapa conceptual adaptado: INSTRUCCIONS MAPA ADAPTAT

Rúbrica del mapa conceptual: Mapa conceptual

Anexo 4: Google sites.

Enlace al google sites:

https://sites.google.com/d/1O59IHBMwvDyNvFOK0cZn9_DJ10LazBq_/p/1hUVUf9fHvJlPFlVID1Pmadixb_j5KAhd/edit

Anexo 5: Adaptaciones aula de acogida.

Fichas AA: ADAPTACIONS AA