

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

ESCUELA DE DOCTORADO UPV/EHU

**PROGRAMA DE DOCTORADO DE PSICODIDÁCTICA:
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA
DEL CONOCIMIENTO
COMUNITARIO A TRAVÉS DE LAS
HISTORIAS ORALES PARA LA
CREACIÓN DE MATERIALES
DIDÁCTICOS DIGITALES**

AUTORA: NAHIA DELGADO DE FRUTOS

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR:

Dr. Daniel Losada Iglesias

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de varias personas e instituciones a las que quiero mostrarles mi agradecimiento.

A mi director, el Dr. Daniel Losada, le agradezco su confianza, su apoyo, sus sugerencias, su comprensión y las valiosas aportaciones que ha realizado en esta tesis. Gracias por tu guía y revisiones. Gracias también por las oportunidades que me has brindado.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda de la Dra. Ainhoa Ezeiza y de Javier Encina, por lo tanto, quiero agradecerles por estar siempre apoyándome y no permitir que me rindiese en los momentos de debilidad. Gracias sinceramente por vuestro tiempo, conocimientos y sugerencias, que tanto me han ayudado en esta etapa. Mil gracias por hacer de esta una experiencia inolvidable, llena de buenos momentos y alegrías.

Solo tengo palabras de agradecimiento hacia Alzako Historia Mintegia, por abrirme las puertas y compartir conmigo el valioso trabajo que hacen. Ha sido un placer poder aprender de vuestro amplio conocimiento.

También quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a todas las personas de la comunidad de Altza, que directa o indirectamente han participado en el proyecto, les doy las gracias por compartir sus saberes, su tiempo, sus pensamientos y sus ilusiones. Su colaboración ha sido imprescindible para poder realizar esta investigación. Gracias de corazón, ya que desde el primer momento me habéis hecho sentir querida en el barrio. Quiero hacer una especial mención a José Mari, Jerónimo y M^a José, por haberme arropado desde el principio.

Es justo dejar una nota de agradecimiento a las personas que sin pertenecer al barrio, han dedicado su tiempo a participar en esta investigación, ya sea aportando ideas, compartiendo su conocimiento o evaluando los materiales didácticos generados.

Gracias de corazón a mi familia, y en especial a mis padres Marian y Juan, por apoyarme desde el principio y acompañarme durante la realización de esta tesis. A mi abuela Julia, que todas las semanas me ha dado fuerzas y me ha ido preguntando por los progresos. A mi abuela M^a Ángeles, que aunque no haya podido verlo, puedo imaginar su sonrisa al saber que he llegado a lograr este reto del que tanto le hablé y del que tanto se enorgullecía.

A mis amistades, que siempre se han preocupado por apoyarme, por saber cómo estoy y animarme cuando más lo necesitaba. Gracias por estar siempre a mi lado y saber sacarme una sonrisa. Es una suerte para mí poder tenerlos a mi lado.

Quiero hacer una mención especial a Julen, por acompañarme en este camino, y ser partícipe de todos los pensamientos, sentimientos y acciones que han surgido en el proceso. Gracias por venir al barrio y abrirte también a las personas que hemos tenido la oportunidad de conocer a lo largo de estos años.

A todas las personas con las que me he cruzado en este camino y que han ayudado a que esta tesis sea hoy una realidad, infinitas gracias.

RESUMEN

Con el objetivo de conectar la escuela con la comunidad de su entorno, en esta investigación se han creado materiales didácticos basados en historias orales. Para ello, se han reinterpretado los temas generadores propuestos por Paulo Freire. Freire propuso tomar como punto de partida los temas generadores de una comunidad para que los procesos educativos fueran liberadores, reducir lo que llamó invasión cultural y dar la palabra a los sujetos. Tomando esta idea, la base del proyecto de investigación ha sido conocer cómo se crea y comparte el conocimiento comunitario en los espacios y tiempos de la vida cotidiana, detectando los temas generadores de una comunidad concreta, promoviendo nuevas construcciones colectivas a través de la herramienta historias orales, dinamizando las relaciones convivenciales y poniendo en valor los saberes populares de la gente. Para ello, se han analizado 106 entrevistas individuales realizadas en el barrio de Altza (Donostia- San Sebastián). De estas entrevistas, se han identificado 30 posibles temas generadores con sentido comunitario, de los que, a través de discusiones de grupo informales y tras contrastar el conocimiento resultante con el enfoque curricular y documental, se han creado 17 unidades didácticas digitales. Estos materiales didácticos curriculares tienen como objetivo fomentar la autoestima comunitaria y trabajar las relaciones interpersonales, partiendo de los saberes previos del alumnado, impulsando el pensamiento crítico, promoviendo el trabajo del pensamiento complejo y facilitando el aprendizaje situado. La perspectiva de la investigación ha sido la dialéctica, y la metodología utilizada para la dinamización, la Investigación Acción Participativa. El proceso se ha desarrollado en dos fases, y los materiales creados han sido evaluados y validados por profesionales de la educación, miembros de la comunidad y expertos de la comunidad científica. La evaluación a tres niveles mediante triangulación ha servido para realizar mejoras en los materiales. Finalmente, todos los materiales han sido publicados bajo la licencia abierta *Creative Commons*, que es la que mejor se adapta a la ética del proyecto.

Palabras clave: Educación Primaria, material didáctico, comunidad, entrevistas, tradición oral, dialéctica, memoria colectiva, investigación participativa.

ABSTRACT

With the aim of connecting the school with the surrounding community, in this research teaching materials based on oral histories have been created. For this, the generating themes proposed by Paulo Freire were reinterpreted. Freire proposed taking as a starting point the generative themes of a community so that the educational processes would be liberating, would help to reduce what he called cultural invasion and give the subjects the opportunity to have voice and be listened. Based on this idea, the research project has been focused on finding out how community knowledge is created and shared in the spaces of the community and in everyday life moments, detecting which are the generative themes of a specific community, promoting new collective constructions through the tool called oral histories, favouring the relations between people and giving value to the popular knowledge. For doing this, 106 individual interviews conducted in the Altza neighborhood (Donostia-San Sebastián) were analyzed. From these interviews, 30 possible generative themes were identified, from which, through informal group discussions and after contrasting the resulting knowledge with the curricular and documentary approach, 17 digital didactic units were created. The aim of these curricular didactic materials is to foster community self-esteem and promote interpersonal relations, based on the students' prior knowledge, encouraging critical thinking, promoting complex thinking and facilitating situated learning. The perspective of the research has been dialectical, and the methodology used has been the participatory action research. The process has been developed in two phases, and the materials created have been evaluated and validated by educational professionals, members of the community and experts from the scientific community. The three-level evaluation through triangulation has been used to make improvements to the materials. Finally, all the materials have been published under the open *Creative Commons* license, which is the one that best suits the ethos of the project.

Keywords: Primary education, teaching materials, community, interviews. oral tradition, collective memory, participatory research.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	13
2. JUSTIFICACIÓN.....	18
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
4. OBJETIVOS.....	25
4.1. OBJETIVO GENERAL.....	25
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
I PARTE: MARCO CONCEPTUAL	29
1. CONOCIMIENTO COMUNITARIO	29
1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO ..	33
1.2. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO	38
1.3. SUPERANDO EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA: LA CONVIVENCIALIDAD	48
1.3.1. Convivencialidad e interculturalidad	56
1.3.2. Convivencialidad, matriz sociocultural e identificaciones	59
1.3.3. Comunicación multidimensional	69
1.3.4. Oralidad y construcción colectiva del conocimiento comunitario	73
2. HISTORIAS ORALES COMO RECURSOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	76
2.1. FORMAS DE INVESTIGACIÓN BASADAS EN FUENTES ORALES.....	77
2.1.1. Método biográfico-narrativo.....	81
2.1.2. Historias de vida	82
2.1.3. Historia oral	84

2.1.4. Contraste con historias orales	86
2.2. HISTORIAS ORALES.....	88
2.3. HISTORIAS ORALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	93
3. DEVOLUCIÓN A LA COMUNIDAD: CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES PARA SOCIALIZAR EL CONOCIMIENTO COMUNITARIO	99
4. LA SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES.....	107
4.1. PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	108
4.2. MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES COMO ELEMENTOS FACILITADORES DE NUEVAS CONSTRUCCIONES Y SUS CARACTERÍSTICAS	114
4.2.1. Modelo metodológico de los materiales didácticos.....	117
4.2.2. Modelo tecnológico de los materiales didácticos.....	120
4.2.3. Evaluación de los materiales didácticos digitales	123
4.2.3.1. Triangulación.....	131
II PARTE: MARCO METODOLÓGICO	135
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	136
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN E INTERROGANTES	136
1.1.1. Interrogantes de la investigación	137
1.2. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA.....	139
1.2.1. Metodología: Investigación Acción Participativa.....	144
2. DESCRIPCIÓN DEL CASO	151
2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	151
2.1.1. Contexto geográfico	155
2.1.2. Aproximación al contexto histórico de Altza	156

2.1.3. Características de las escuelas de Altza	162
2.2. MUESTRA.....	166
2.2.1. Informantes.....	166
2.2.2. Participantes: discusiones de grupo	170
2.2.3. Entrevistados para la evaluación mediante triangulación	171
2.2.4. Participación en la prueba piloto.....	172
3. PROCESO.....	173
3.1. PLANTEAMIENTO POR FASES PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	173
3.1.1. Fase 1. Encuentro con la comunidad vecinal y trabajo con las historias orales.	174
3.1.2. Fase 2. Diseño, desarrollo y evaluación de los materiales didácticos generados a partir de las historias orales.	177
3.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	181
3.2.1. Aproximación al barrio y mapeos de relaciones	181
3.2.2. Entrevistas abiertas (historias orales).....	182
3.2.3. Análisis desde los discursos	186
3.2.4. Categorías	187
3.2.5. Borradores.....	189
3.2.6. Construcciones y debates informales.....	191
3.2.7. Finalización de la primera fase	192
3.2.8. Sencillización y modalización de los textos	193
3.2.9. Creación de materiales didácticos digitales.....	195
3.2.10. Creación de materiales para trabajar en la comunidad	196
3.2.11. Evaluación mediante triangulación y ajuste de los materiales	196
3.2.12. Publicación en libre acceso y difusión	198

3.2.13. Devolución en el proceso	198
3.2.14. Dinamización comunitaria.....	199
3.3. CRONOGRAMA.....	201
4. INSTRUMENTOS	206
4.1. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	207
4.1.1. Mapeos de relaciones	207
4.1.2. Historias orales: entrevistas abiertas.....	210
4.1.3. Diario de campo	215
4.2. INSTRUMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES	216
4.2.1. Saturación de los discursos.....	219
4.2.2. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC).....	220
4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y TRIANGULACIÓN	225
4.3.1. Autoevaluación	225
4.3.2. Discusión de grupo.....	229
4.3.3. Entrevistas individuales	231
4.3.4. Triangulación	232
4.3.5. Análisis DAFO	233
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	235
5.1. INTEGRIDAD METODOLÓGICA	235
5.2. PERSPECTIVA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	241
III PARTE: DESARROLLO DE LOS RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS.....	247
1. RESULTADOS.....	247
1.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	247

1.1.1. Temas generadores resultantes de la construcción colectiva del conocimiento	249
1.1.1.1. Los caseríos	250
1.1.1.2. Escuelas y educación (las escuelas de Altza hace 80 años)	253
1.1.1.3. Las costumbres navideñas.....	258
1.1.1.4. Los carnavales	261
1.1.1.5. Las tiendas	263
1.1.1.6. La salud.....	266
1.1.1.7. La gente joven.....	271
1.1.1.8. Las migraciones	274
1.1.1.9. Las viviendas.....	280
1.1.1.10. La industria.....	282
1.1.1.11. Las fiestas	286
1.1.1.12. Objetos de otras épocas.....	289
1.1.1.13. Las huertas.....	292
1.1.1.14. Reparto de la leche	294
1.1.1.15. El euskera	297
1.1.1.16. Juegos.....	301
1.1.1.17. El lavadero	304
1.1.1.18. Medios de comunicación	307
1.1.1.19. El Alarde.....	311
1.1.1.20. La muerte y el luto.....	313
1.2. MATERIALES RESULTANTES.....	316
1.2.1. Materiales sencillos con apertura a la comunidad	318
1.2.1.1. Cuadernos para colorear.....	318
1.2.1.2. Blogs y páginas web.....	320

1.2.2. Materiales didácticos digitales	322
1.3. RESULTADOS DE LA TRIANGULACIÓN	336
1.3.1. Aplicación de la herramienta de autoevaluación	343
1.3.2. Resultados de la discusión de grupo	365
1.3.3. Resultados de las entrevistas abiertas	373
1.3.4. Evaluaciones complementarias: prueba piloto	393
1.3.5. Devolución	395
2. DISCUSIÓN	397
2.1. RESPUESTA A LAS INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN	397
2.2. GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	406
2.3. ANÁLISIS DAFO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	408
2.4. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN	411
3. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS	413
3.1. EXPERIENCIA DEL PROCESO	418
REFERENCIAS	425
ANEXOS	470

1. INTRODUCCIÓN

A través de la presente Investigación Acción Participativa se quieren poner en valor los saberes populares y la construcción colectiva del conocimiento comunitario tanto dentro como fuera de las aulas. Para ello, se considera que la creación de materiales didácticos digitales basados en las historias orales de una comunidad concreta, y, asimismo, el promover a través de los materiales debates que ayuden a detectar identificaciones y distanciamientos y faciliten las relaciones convivenciales, en el sentido propuesto por Ivan Illich (1973) en el libro *“Tools for conviviality”* puede servir para ayudar a la autoestima comunitaria.

Los conocimientos son uno de los pilares de la educación. Por lo tanto, una de las tareas del profesorado es la transmisión de dichos conocimientos. Todo profesional de la educación debería reflexionar de forma crítica sobre cuáles son los conocimientos que primordialmente se transmiten en educación, qué implica su transmisión, cuáles son los que considera que se deben trabajar en las aulas para promover un aprendizaje rico, crítico y diverso, cuál es el lugar que deberían ocupar los diversos conocimientos (comunitarios y oficiales) en el aula, de dónde provienen, cómo se construyen y para qué sirve su transmisión y aprendizaje.

Dentro de los conocimientos que se transmiten en educación, el que predomina es el académico-científico, que está basado en la cultura oficial y es promovido por las instituciones. Además, cada vez es más común que la cultura de masas tenga cabida en las aulas, ya que se diseñan materiales y proyectos de innovación basados en herramientas y contenidos creados por la industria cultural y tecnológica, introduciéndolos en las aulas como contenidos educativos. Por último, a pesar de ser denostados por el conocimiento oficial, se han de mencionar los conocimientos comunitarios o saberes populares. Los conocimientos comunitarios no son habitualmente trabajados y valorados en las aulas, sin embargo, al ser conocimientos complejos y diversos, facilitan las formas de relación y la convivencialidad (Illich, 1973), ayudando a seguir creando nuevos saberes y a la autoestima comunitaria.

Por ende, queda en evidencia la riqueza de trabajar y valorar el conocimiento comunitario en las aulas y, para ello, el profesorado ha de hacer un acercamiento al entorno comunitario en el que se sitúa la escuela en la que imparte docencia. Normalmente se habla de la importancia de conocer el entorno comunitario, pero la indagación se reduce a la búsqueda de información estadística (número de habitantes, calidad de vida del alumnado, ingresos medios de las familias, nivel de estudios,...). Para superar las barreras de las visiones estadísticas, como el conocimiento comunitario es situado, es necesario hacer una inmersión en la comunidad y comprender sus formas de construcción, escuchar y aprender de los saberes de la gente de la comunidad, y conocer que se ha de compartir y promover en la escuela para ayudar al desarrollo crítico del alumnado, facilitar futuras construcciones fuera de las aulas y fomentar la autoestima, tanto propia como comunitaria, valorando los saberes de la gente del entorno.

Es por ello por lo que, tras plantear las preguntas de investigación y los objetivos, el marco conceptual del presente proyecto parte de un interés por comprender cómo se construye el conocimiento del medio social, natural y cultural y cómo trabajarlo de forma compleja y crítica en las aulas.

Así, la presente tesis comienza analizando qué se entiende por conocimiento comunitario, qué características tiene, y trata de comprender mediante qué procesos se construye colectivamente el conocimiento en las culturas populares y por qué se deberían trabajar los conocimientos comunitarios en las aulas para dinamizar la convivencia.

Para ello, se lleva a cabo una Investigación Acción Participativa que tiene en su base un proceso de construcción colectiva del conocimiento en una comunidad concreta de Donostia-San Sebastián: el barrio de Altza.

La presente investigación y la dinamización de la construcción colectiva del conocimiento comunitario en la comunidad de Altza se llevan a cabo a través de la herramienta historias orales, mediante la cual se recogen las voces de las personas que participan voluntariamente en el proyecto. Uno de los apartados principales del marco conceptual se centra en definir esta herramienta y

comprenderla como un recurso de transformación social basado en fuentes orales.

Al haber utilizado la herramienta historias orales para comprender el proceso de construcción colectiva, en la presente investigación ha emergido un nuevo conocimiento colectivo en la comunidad concreta de Altza (Donostia-San Sebastián). En dicha comunidad se han recogido los saberes populares de los habitantes a través de 106 entrevistas abiertas, tanto individuales como grupales. Este conocimiento ha sido analizado y categorizado a través del programa Atlas.ti. De ese análisis, se han extraído 30 categorías temáticas principales que han servido para generar debates abiertos en diversos espacios y tiempos de la comunidad y contrastar los conocimientos obtenidos.

Además, los conocimientos comunitarios resultantes de la construcción colectiva dinamizada en el presente proyecto de investigación han servido para esbozar cómo trabajarlos tanto en las aulas como fuera de ellas. De esta manera, se han creado materiales didácticos digitales curriculares y comunitarios.

Los materiales didácticos digitales creados están basados en los conocimientos comunitarios y sirven en los centros educativos para poner en valor los saberes de la gente de la comunidad, ayudar a la autoestima propia y comunitaria, trabajar la oralidad en el aula, facilitar futuras construcciones colectivas y construir identificaciones y distanciamientos que ayudan a las relaciones convivenciales, facilitando superar las limitaciones de trabajar desde el concepto de convivencia promovido por las leyes educativas. Asimismo, son materiales curriculares que desarrollan el currículum oficial desde diferentes disciplinas educativas.

Los materiales creados también pueden servir en la comunidad con el fin de devolver el conocimiento a la gente, facilitar la convivencialidad, promover futuras construcciones colectivas y poner en valor todos los saberes y las formas de construcción existentes para ayudar a la autoestima comunitaria.

La reflexión sobre la creación de materiales, el modelo metodológico y tecnológico de los mismos, los criterios y métodos de evaluación que se han de

aplicar y sus posibles formas de divulgación se recogen en el apartado materiales didácticos digitales como elementos facilitadores de nuevas construcciones y sus características.

Una vez finalizado en marco conceptual, se detalla el método de la investigación. Dentro del método, se presenta el diseño de la investigación, partiendo del problema de investigación y de los interrogantes. Seguido, se presenta la perspectiva epistemológica y metodológica de la investigación, haciendo una diferenciación de la misma en las dos fases principales que la caracterizan. En este apartado se define el tipo de Investigación Acción Participativa que se ha aplicado en el presente proyecto.

A continuación, se desarrolla el apartado vinculado a la descripción del caso, en el que se detalla el contexto geográfico de Altza, para después hacer una aproximación al contexto histórico y finalizar mencionando algunas características de las escuelas de la comunidad.

Tras conocer el caso, se presenta el desarrollo de la muestra, que incluye la presentación de los informantes que han participado en las entrevistas abiertas vinculadas a las historias orales, la descripción de las características de las personas que han participado en las discusiones de grupo, el número de entrevistados para la evaluación mediante triangulación y el detalle de los participantes en la prueba piloto.

Una vez finalizado el apartado de la muestra, se describe el proceso de investigación, diferenciando su desarrollo en las dos fases principales que caracterizan el proyecto de investigación. El desarrollo de la investigación cuenta con los siguientes apartados: la aproximación al barrio y los mapeos de relaciones, la realización de entrevistas abiertas, el análisis desde los discursos, la categorización de la información, la escritura de los borradores, las construcciones colectivas y los debates informales, la sencillización y modelación de los textos, la creación de materiales didácticos digitales y comunitarios, la evaluación mediante triangulación y ajuste de los materiales, la publicación en libre acceso para su difusión, la devolución del proceso, la

dinamización comunitaria y el cronograma que facilita la comprensión del proceso de la investigación en su totalidad.

En el apartado instrumentos que se desarrolla a continuación se recogen las técnicas y herramientas utilizadas en la investigación divididas en tres apartados: instrumentos de recogida de información, instrumentos para la construcción de materiales e instrumentos de evaluación.

Para finalizar el método, se detallan las consideraciones éticas de la investigación, aclarando los aspectos vinculados a la integridad metodológica y a la perspectiva ética.

En el siguiente apartado, el apartado de los resultados, se recogen los temas generadores resultantes de la construcción colectiva del conocimiento, acompañados de citas textuales temáticas. Dichos borradores han servido de base de los materiales, por lo tanto, el siguiente apartado que se desarrolla es el vinculado a la creación de materiales, en el que se diferencian los materiales diseñados para ser trabajados en la comunidad y los materiales didácticos digitales.

En el apartado vinculado a los resultados de la investigación también se recogen los resultados de la evaluación de los materiales didácticos digitales creados, haciendo una diferenciación entre la autoevaluación, la evaluación a través de la discusión de grupo y la evaluación resultante de las entrevistas abiertas. A modo de cierre del apartado sobre los resultados, se recogen las evaluaciones complementarias y la devolución realizada.

A continuación, la discusión de la investigación comienza dando respuesta a las interrogantes de la investigación y analizando el grado de cumplimiento de los objetivos. Además, se realiza un análisis DAFO del proyecto de investigación en su totalidad y para finalizar se mencionan los límites de la investigación.

Para finalizar, se comparten las conclusiones y las líneas futuras, compartiendo también la experiencia del proceso.

A modo de aclaración, se ha de añadir que la escritura de la presente tesis es espiral, ya que los conceptos que se presentan se van recuperando y reelaborando a través de la *repetición creativa*, añadiendo complejidad a los mismos (Encina y Ezeiza, 2019). De esta forma, se quieren armonizar los contenidos con las formas de comunicación.

2. JUSTIFICACIÓN

Esta tesis se inscribe dentro del Programa de Doctorado de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas de la UPV/EHU.

Pretende contribuir a cubrir un tema de reflexión para su trabajo y mejora; cómo se construye colectivamente el conocimiento comunitario del medio social, natural y cultural; qué cabida tienen los conocimientos comunitarios en educación, y cómo se pueden trabajar en las aulas para que sirvan como dinamizadores de las relaciones interpersonales desde la convivencialidad y la oralidad.

Así, lo que motiva esta tesis es el interés por el conocimiento, y en concreto, el interés por el conocimiento comunitario. Por lo tanto, en la presente tesis se pretende hacer un acercamiento a los siguientes aspectos:

- La comprensión desde la complejidad de cómo se generan, construyen colectivamente y comparten los conocimientos comunitarios.
- El acercamiento a las formas de dinamización de procesos comunitarios y convivenciales de construcción colectiva del conocimiento a través de la herramienta historias orales.
- La construcción colectiva de conocimientos comunitarios complejos, diversos y ricos que reflejen los temas generadores y sirvan para dar voz a la gente de una comunidad concreta, ayudando así a la autoestima comunitaria y a la convivencialidad entendida en el sentido propuesto por Iván Illich (1973).

- La creación de materiales que pongan en valor los conocimientos comunitarios y promuevan futuras construcciones colectivas tanto dentro como fuera de las aulas.

Para indagar en estos aspectos, se parte de la concepción de Freire (1984) sobre las carencias de la transmisión educativa, ya que, al no contar con los saberes de la gente, ni partir de sus conocimientos previos, los conocimientos transmitidos en muchas ocasiones quedan inconexos e incluso provocan la invasión cultural.

Así, queriendo superar dichas carencias, a través de esta investigación se quiere indagar sobre cómo crear unos materiales didácticos que partan de los saberes populares y de los temas generadores de una comunidad concreta, para que las transmisiones educativas realizadas con los mismos conecten con los conocimientos previos del alumnado y dinamicen nuevas construcciones colectivas que sirvan para poner en valor el conocimiento comunitario y ayuden a la autoestima comunitaria.

En esta línea, se parte de la concepción de que las comunidades generan, revisan y construyen colectivamente el conocimiento comunitario. Dicha construcción es popular y se realiza en los espacios y tiempos de los habitantes. Así, para que la construcción colectiva del conocimiento comunitario sobre el medio social, natural y cultural sea posible, las relaciones han de tener más peso que los propios contenidos, ya que estas facilitan que la gente en sus encuentros quiera compartir de forma voluntaria sus conocimientos y construir en horizontalidad. Una vez se genera un espacio convivencial donde las relaciones son abiertas y basadas en las mediaciones sociales deseadas (Luque y Encina, 2008), es más fácil lograr la dinamización de construcciones colectivas del conocimiento.

Los saberes populares resultantes de estas construcciones colectivas comunitarias son complejos, ricos y diversos. Además, estos conocimientos se crean en el propio contexto y en entornos sociales de forma transdisciplinar y heterárquica (Gibbons et al., 1997). Sin embargo, habitualmente son denostados

por el conocimiento oficial y por las instituciones. De hecho, se considera de interés reflexionar sobre por qué el conocimiento que se construye en comunidad queda fuera de las aulas, en las que se trabaja prioritariamente el conocimiento académico-científico e incluso el conocimiento basado en la cultura de masas (Sotero et al., 2020).

Es más, tanto el conocimiento académico-científico como el conocimiento basado en la cultura de masas tienen su base en los saberes (Freire, 1983, 1984) populares. Sin embargo, se niegan sus raíces, haciendo parecer que son conocimientos totalmente distintos sin ningún tipo de relación entre sí. Así, el conocimiento académico-científico tiene como características representativas su construcción desde la academia, su visión disciplinar, la representación homogénea y la jerarquía de las ideas (Gibbons et al., 1997).

En esta línea, el conocimiento académico-científico que predomina en educación, trata de transmitir un reflejo de la verdad que ha sido validado y verificado. Los conocimientos académico-científicos han de cumplir con un rigor científico mediante el cual se confirman las hipótesis y se buscan evidencias objetivas que prueban la veracidad de los conocimientos. De esta manera, el conocimiento académico-científico está inmerso en la continua búsqueda de la verdad absoluta y recoge el conocimiento concluyente por escrito.

Los conocimientos comunitarios, por otro lado, están basados en la complejidad y no pueden recogerse en su totalidad, ya que, al ser conocimientos diversos, dinámicos, inacabados y contrarios desde el disenso, no existe una totalidad. Por lo tanto, el conocimiento comunitario no trata de buscar una verdad absoluta, ni permite que se extraigan de él conclusiones inamovibles y científicamente válidas.

Los conocimientos basados en la cultura de masas, al contrario, tratan de llegar a un mayor número de personas a través de contenidos, materiales y productos globales diseñados por industrias culturales y tecnológicas, pasando así de ser herramientas a conformar una dimensión estructural de la sociedad. La cultura de masas busca el máximo beneficio económico y se apropia tanto de

los conocimientos académico-científicos como de los populares para convertirlos en paquetes culturales comercializables.

Así, aunque los conocimientos académico-científicos y de masas parten en cierta medida de los conocimientos comunitarios, sus formas de construcción y divulgación son diferentes. También difieren en temáticas, visiones, sujetos de acción y de recepción.

Por este motivo, los saberes populares pasan a ocupar un segundo o tercer plano y quedan excluidos del ámbito educativo. Sin embargo, aunque el conocimiento comunitario es infravalorado al no cumplir con las características de validez y veracidad marcadas para ser académicamente apropiado, es más complejo, cercano a la realidad, diverso y rico. Por lo tanto, debería tener cabida en las aulas.

El conocimiento académico-científico que se imparte en las aulas simplifica la realidad y se centra en la transmisión de contenidos. Además, al estar basado en la verdad científica, no puede ser debatido en las aulas. Así, este conocimiento se limita a ser comunicado de una forma simplificada que se adapta a cada etapa escolar. Se trabaja de forma segmentada en diferentes materias, cuando en la realidad y en el conocimiento comunitario los saberes del medio social, natural y cultural están ligados. Por consiguiente, incluir los conocimientos comunitarios en las aulas sirve para trabajar el pensamiento complejo y también para una mayor comprensión del conocimiento académico-científico.

Los conocimientos comunitarios, pueden ser debatidos entre el alumnado, poniendo en valor los saberes que previamente han aprendido en comunidad. Es necesario incluir esta complejidad en las escuelas para promover el pensamiento crítico del alumnado desde los debates y disensos, poniendo en valor la existencia de diversas visiones y comprensiones de la realidad. Además, el alumnado cuenta con conocimientos previos, que, al no ser equiparables al conocimiento académico-científico, quedan relegados, afectando tanto a la autoestima propia como comunitaria. Valorar los conocimientos comunitarios en

las escuelas ayuda a devolver la dignidad a la gente a la que se le ha robado su conocimiento, etiquetándola de ignorante, y a la autoestima propia y comunitaria.

Asimismo, al incluir los conocimientos comunitarios se facilita el trabajar desde las preconcepciones del alumnado, es decir, desde sus conocimientos previos y desde sus cosmovisiones, logrando enlazar sus saberes con los saberes académico-científicos y facilitando que el proceso de aprendizaje sea significativo.

En esta línea, se ha de destacar que desde las instituciones se considera necesario hacer un esfuerzo por convertir las escuelas en espacios de convivencia, respeto y tolerancia. Para ello, trabajar los conocimientos en el aula puede ser de gran ayuda, ya que, al ser ricos y diversos, pueden ser debatidos y trabajados de forma crítica desde la aceptación de los disensos. El poder debatir sobre el conocimiento facilita que el alumnado comparta sus visiones, generando identificaciones y distanciamientos con el resto de compañeros y compañeras. Por consiguiente, los conocimientos comunitarios ponen las formas de relación por encima de los contenidos y facilitan la dinamización de relaciones horizontales y convivenciales, superando el concepto de convivencia basado en la tolerancia.

De esta manera, queda en evidencia la necesidad de incorporar los conocimientos comunitarios de los medios sociales, naturales y culturales contruidos colectivamente en las aulas para promover un aprendizaje crítico y significativo, dinamizar relaciones horizontales, recuperar la autoestima comunitaria y propiciar la apertura de las escuelas a la comunidad.

Esta es la razón por la cual los intereses de la presente investigación han sido entender cuáles son los procesos que se dan en comunidad para la construcción colectiva del conocimiento, aprender cómo se puede dinamizar un proceso de construcción colectiva a través de la herramienta historias orales, entender cómo se pueden detectar los temas generadores (Freire, 1983, 1984) de una comunidad para que los saberes recogidos conecten con el conocimiento previo del alumnado y estudiar en profundidad cómo convertir el conocimiento

comunitario en materiales didácticos digitales para poder trabajarlo en las aulas, dinamizar procesos de apertura de las mismas, propiciar futuras construcciones colectivas y ayudar a la autoestima de la comunidad.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente investigación se quiere dar respuesta a cuatro grupos de interrogantes vinculados a los 4 aspectos más importantes de la investigación:

- A) La construcción colectiva del conocimiento comunitario a través de las historias orales.
- B) El análisis de la información y la creación de los borradores basados en el conocimiento resultante de las historias orales.
- C) Devolución a la comunidad a través de la creación de materiales didácticos digitales.
- D) Evaluación de los materiales didácticos digitales.

El primer grupo de interrogantes (A) están centrados en la construcción colectiva del conocimiento comunitario a través de la herramienta historias orales:

- A1) ¿Cómo se construye colectivamente el conocimiento comunitario?
- A2) ¿Sirven las historias orales para dinamizar la construcción colectiva del conocimiento?
- A3) ¿Ayudan las historias orales a detectar los temas generadores de una comunidad?
- A4) ¿El trabajo de las historias orales favorece a la convivencia?

Durante el proceso de construcción colectiva, se ha de recoger la información proveniente de las historias orales para hacer un análisis en profundidad que sirva para crear borradores centrados en los temas generadores

de la comunidad (B). En esta línea surgen las siguientes preguntas de investigación:

B1) ¿Cómo realizar borradores que recojan los temas generadores de una comunidad concreta, en el presente caso, el conocimiento sobre el medio social, natural y cultural del barrio de Altza?

B2) ¿Es posible recoger las diversas visiones de la comunidad teniendo en cuenta la matriz sociocultural?

Una vez recogido el conocimiento resultante de la construcción colectiva y tras haber recopilado la información por escrito en borradores basados en los temas generadores comunitarios, se daría comienzo a la creación de materiales didácticos digitales. El conocimiento construido colectivamente ha de ser devuelto a la comunidad para propiciar futuras construcciones colectivas tanto dentro como fuera de las aulas, para ello, en la presente investigación se propone la creación de materiales didácticos digitales (C). Así, se plantean los siguientes interrogantes:

C1) ¿Cómo crear materiales didácticos digitales curriculares basados en el conocimiento comunitario?

C2) ¿Qué características tienen que tener los materiales para que pongan en valor los saberes populares?

C3) ¿Ayudan los materiales a debatir el conocimiento comunitario en el aula desde las identificaciones y los distanciamientos?

C4) ¿Favorecen los materiales la convivencia?

Tras elaborar los materiales comunitarios y diseñar los materiales didácticos digitales curriculares basados en el conocimiento comunitario, se ha de realizar una evaluación exhaustiva de los mismos (D) que responda a las siguientes cuestiones:

D1) ¿Sirven los materiales didácticos digitales como devolución que ayuda a promover futuras construcciones colectivas y dar valor a los saberes populares en las aulas?

D2) ¿Son los materiales didácticos digitales útiles para promover un aprendizaje crítico, significativo, colaborativo y situado que parte de los conocimientos previos del alumnado?

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

En línea con las preguntas de investigación planteadas, y tras comprender las formas de construcción colectiva que se dan en las comunidades, el objetivo principal de la investigación consiste en comprender como se construye colectivamente el conocimiento comunitario y dinamizar un proceso de construcción colectiva de forma práctica a través de la herramienta historias orales el barrio de Altza de Donostia-San Sebastián. Para ello, se pretende detectar cuáles son los temas generadores de la comunidad y elaborar unidades didácticas digitales curriculares basadas en los mismos. Se quiere promover que los materiales didácticos digitales resultantes sirvan para poner en valor los saberes populares, faciliten la convivencialidad y ayuden a la autoestima comunitaria.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para ello, se plantean objetivos específicos vinculados a los aspectos principales de la investigación, que coinciden con los presentados en el apartado preguntas de investigación: (A) la construcción colectiva del conocimiento comunitario, (B) el análisis de la información y la creación de los borradores basados en el conocimiento resultante de las historias orales, (C) la devolución a la comunidad a través de la creación de materiales didácticos digitales y (D) la

evaluación de los materiales didácticos digitales. Por lo tanto, estos son los objetivos específicos de la investigación:

A) La construcción colectiva del conocimiento comunitario a través de las historias orales

A1) Comprender y reflexionar sobre los diferentes conocimientos existentes e indagar sobre cómo se construyen los conocimientos comunitarios de forma colectiva.

A2) Analizar la utilidad de las historias orales como herramienta transversal a lo largo de toda la investigación para promover la construcción colectiva del conocimiento.

A3) Superar las relaciones de respeto superficiales entre los grupos sociales de distintas procedencias, generaciones, etnias, clases sociales o culturas de trabajo y adscripciones, dinamizando la convivencialidad a través de identificaciones y distanciamientos.

A4) Construir colectivamente el conocimiento comunitario de Altza a través de la herramienta historias orales.

B) El análisis de la información y la creación de los borradores basados en el conocimiento resultante de las historias orales.

B1) Categorizar la información procedente de las entrevistas abiertas y detectar los temas generadores de la comunidad.

B2) Escribir borradores basados en los temas generadores.

B3) Adaptar los textos para que sean accesibles para los miembros de la comunidad pero que también recojan la complejidad y las diferentes visiones existentes.

C) Devolución a la comunidad a través de la creación de materiales didácticos digitales.

C1) Crear materiales didácticos digitales curriculares y materiales que puedan ser abiertos a la comunidad para que el conocimiento obtenido pueda ser socializado tanto dentro como fuera de los centros escolares.

C2) Diseñar materiales que sirvan para promover un aprendizaje crítico, significativo, colaborativo y situado que parte de los conocimientos del alumnado.

C3) Dinamizar conexiones y aperturas entre el barrio de Altza y los centros educativos a través de materiales didácticos digitales basados en el conocimiento comunitario.

C4) Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas convivenciales de apoyo a la construcción colectiva del conocimiento, a la creación de los materiales y a su socialización.

C5) Promover futuras construcciones colectivas del conocimiento comunitario.

D) Evaluación de los materiales didácticos digitales.

D1) Definir los criterios de evaluación que sirvan para evaluar materiales contruidos de forma colectiva y que estén basados en los saberes comunitarios.

D2) Evaluar los materiales mediante autoevaluación, grupos de discusión y triangulación de la comunidad científica, la comunidad vecinal y la comunidad profesional (profesorado y personas expertas en TIC).

D3) Realizar la devolución comunitaria de los conocimientos comunitarios para ayudar a la autoestima comunitaria y poner en valor los saberes populares existentes en la comunidad.

I PARTE: MARCO CONCEPTUAL

1. CONOCIMIENTO COMUNITARIO

Para comprender y dinamizar la construcción colectiva del conocimiento comunitario con el fin de poner en valor los saberes comunitarios, en primer lugar, se ha de reflexionar sobre qué se entiende como conocimiento comunitario en la presente investigación. A modo de definición, el conocimiento comunitario es aquel que está formado por los saberes, experiencias, vivencias, historias y aprendizajes de los miembros de una misma comunidad (Gómez, 2016; Scardamalia y Bereiter, 2017; Sloman y Rabb, 2016).

Esos conocimientos son plurales y complejos, ya que en el ámbito comunitario es difícil encontrar una única verdad y versión sobre un tema o suceso (Alhadeff-Jones, 2009), y eso es precisamente lo enriquecedor del conocimiento comunitario y lo que lo diferencia del conocimiento científico y oficial. El conocimiento oficial, al estar basado en una verdad científica, no se puede debatir ni negociar dentro de las aulas. Los conocimientos comunitarios, al contrario, al ser diversos, pueden ser debatidos y construidos tanto dentro como fuera del aula. Dichos debates facilitan la comprensión y el acercamiento a las personas del entorno, por lo tanto, el trabajar el conocimiento comunitario y los saberes populares en el aula puede ayudar a fomentar las relaciones horizontales entre el alumnado y a partir de sus intereses y saberes a la hora de trabajar el conocimiento (Sotero et al., 2020).

Dentro de los conocimientos comunitarios, se encuentran los saberes de las clases y sectores subalternos de la sociedad (por discriminación de género, edad, etnia...), así como su visión del pasado (Comboni y Juárez, 2013). Estos saberes no están basados en la historia oficial ni en los conocimientos académicos y científicos (Gibbons et al., 1997). Sin embargo, esto no significa que no existan puntos o visiones convergentes sobre algunos aspectos. Así, existen saberes extendidos y transmitidos a lo largo de las generaciones que

conforman los conocimientos comunitarios y la forma de ver el mundo que tiene dicha comunidad (Sotero et al., 2020). Es decir, su cosmovisión.

Al ser la complejidad una de las características principales de los conocimientos comunitarios, es necesario reflexionar sobre su significado e implicaciones. El término complejo proviene de *complexus*, definido como “lo que está tejido en conjunto” (Morin y Le Moigne, 2006, p. 20). Este conjunto de tejidos en lo que al conocimiento comunitario se refiere, implica que no existe un único conocimiento comunitario, sino un conjunto plural e infinito de saberes, pensares, sentires y haceres que se construyen colectivamente en comunidad, que se comparten e interrelacionan, que se transforman mediante negociaciones y disensos y son tanto ricos como diversos (Encina y Ezeiza, 2017b). “Si el conocimiento existe es porque es organizacionalmente complejo” (Morin, 1992, p. 296).

En la construcción colectiva del conocimiento comunitario, no se niega el valor de los conocimientos académicos e institucionales, ya que se comprende desde la complejidad y la diversidad que estos forman parte del entramado de saberes (Mazzocchi, 2006). Desde las instituciones y el mundo académico-científico, al contrario, se infravaloran los conocimientos comunitarios, impidiendo así que sean construidos, compartidos y transmitidos en las aulas (Sotero et al., 2020; Vila-Viñas y Crespo, 2015).

El mundo académico-científico intenta buscar y transmitir un único conocimiento, una única verdad científica demostrada y cuya calidad es controlada sobre un concepto o suceso (Gibbons et al., 1997). Esta búsqueda de una verdad absoluta podría servir en ciertos campos científicos y en investigaciones (Mazzocchi, 2006). Sin embargo, desde la perspectiva de sociólogos como Pierre Bourdieu (2003), la verdad absoluta, entendida como un conocimiento válido e inamovible que no ha de ser revisado ni adaptado, no existe. Bourdieu plantea una racionalidad limitada de la práctica social, desde la cual no existe una verdad absoluta o una objetividad plena, sino que defiende la existencia de un conjunto de prácticas que pueden ser razonables, comprensibles y explicables, tanto por su sentido objetivo como por su sentido

vivido (Bourdieu, 2008). Desde la visión de este autor, el objetivismo y el subjetivismo producen modos de conocimiento teórico. Así, concibe que las ciencias sociales son necesariamente un *conocimiento del conocimiento* (Bourdieu et al., 1992) que no es verdadero y objetivo, ya que “la verdad es la relatividad generalizada de los puntos de vista” (Bourdieu, 2003, p. 198).

Desde una perspectiva filosófica, Paul Feyerabend (1992) plantea, dialogando con Popper, que el conocimiento científico se aleja de la realidad, y, por ende, de la complejidad, al intentar explicar los conocimientos de una única forma coherente, racional y simple (Feyerabend, 1992; Morin y Le Moigne, 2006). Esta simplicidad empobrece la riqueza de los saberes plurales y está ligada al código elaborado de la ciencia acuñado por Basil Bernstein (Bernstein, 1989). El código elaborado no depende del contexto, es universalista y está enmarcado en el marco de la reproducción (Gómez, 2001). Por lo tanto, la vida cotidiana que se da en comunidad no puede ser comprendida desde una visión simplicista, al depender del contexto y ser compleja y dinámica.

En las ciencias sociales y en educación, como los seres humanos son el eje central, toda forma de trabajo y análisis que quiera comprender y estudiar la realidad debe superar la simplicidad y tener en cuenta la complejidad (Mazzocchi, 2006; Morin y Le Moigne, 2006). Solo desde la complejidad se puede realizar una aproximación a la comprensión del entorno social y natural, ya que “los conocimientos que se basan únicamente en el cálculo y la cuantificación, no descubren lo que significa la vida” (Arias y Peralta, 2018, p. 298). “La objetividad cuantitativa no conoce lo real, conoce solo la parte superficial de lo real” (Morin, 2005, p. 28).

Partiendo de que el objetivo de la escuela y, en concreto, de la Educación Primaria es formar a los niños y niñas para desenvolverse en distintas situaciones de la vida y que sean ciudadanos activos, reflexivos y críticos (Giroux, 1992; López y Pérez, 2010), parece incuestionable la necesidad de trabajar desde la complejidad en el aula y superar el paradigma de la simplicidad predominante en el ámbito educativo (Colmenárez et al., 2017; Gómez, 2001). Este paradigma está basado en conocimientos cerrados, en la transmisión de

una verdad absoluta y en la *repetición repetitiva* de actividades y conocimientos (Encina y Ezeiza, 2019; Fierro, 2011).

Para desarrollar la visión crítica del alumnado (Rogers et al., 2016), además de los conocimientos científicos, se debe propiciar la apertura de la escuela para incluir el conjunto plural de saberes que existe en su entorno, ampliando la posibilidad de construir colectivamente desde distintas visiones (Amaya, 2011; Colmenárez et al., 2017).

Este cambio de paradigma pedagógico, que da un salto de la simplicidad a la complejidad, implica comprender que un pensamiento crítico debe ser un pensamiento complejo (Arias y Peralta, 2018; Fierro, 2011) y, por ende, no puede estar fragmentado en asignaturas ni centrado en conocimientos inamovibles, incuestionables y basados en una verdad absoluta (Mendoza et al., 2017).

Una escuela que se basa en el paradigma de la complejidad requiere que los conocimientos de las culturas populares sean tenidos en cuenta en las aulas, ya que estos conocimientos son plurales y diversos y permiten la apertura de la escuela a la comunidad (Arias y Peralta, 2018; Calvo, 2009).

Desde esta visión, no se niega la importancia de la educación formal desarrollada en el contexto escolar, sino que se pone en valor la educación informal que en la historia de la educación ha quedado relegada al segundo plano, sin analizar que muchas de las capacidades que desarrollan los individuos toman forma en su vida cotidiana y en interrelación con los agentes sociales externos a la escuela. “La educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela” (Calvo, 2009, p. 51).

Este nuevo paradigma pedagógico basado en la complejidad y la apertura de las escuelas a su entorno permite incluir el conocimiento comunitario en las aulas y transformar las escuelas herméticas y centrípetas en escuelas centrífugas.

En las escuelas centrífugas se logra que los conocimientos de la escuela circulen en la comunidad sin que la escuela tenga centralidad, convirtiendo a la escuela en un espacio más de la comunidad (Ezeiza et al., 2017) y posibilitando

así que en ella se pueda dar también la construcción colectiva del conocimiento comunitario.

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO

El conocimiento comunitario (Figura 1), al estar formado por los diversos saberes de la comunidad y no contar con una versión oficial o con una verdad absoluta, se crea, se negocia y se comparte de formas que el conocimiento científico y el conocimiento académico no consideran válidas (Mazzocchi, 2006). Estos aspectos son los que posibilitan la construcción colectiva del conocimiento y la transmisión del mismo a lo largo de diversas generaciones.

Figura 1

Características del conocimiento comunitario

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO



EL CONOCIMIENTO COMUNITARIO



La primera característica del conocimiento comunitario es que está basado en la transmisión oral. La cultura oral parte de la necesidad social y personal que todo ser humano siente de comunicarse con otras personas (Estrada, 2004). Los conocimientos comunitarios se transmiten por vía oral, ya que no quedan recogidos en libros o artículos, ni se comercializa con ellos. Sin embargo, la transmisión oral ha ido realizándose de diversas formas a lo largo de la historia.

Dentro de la transmisión oral entran los relatos, cantos, mitos, cuentos, canciones, oraciones, leyendas y fábulas que se han transmitido de generación en generación entre los miembros de una comunidad (Vila-Viñas y Crespo, 2015) y a través de intercambios interpersonales con otras comunidades. Estos han servido para conservar conocimientos ancestrales y para transmitirlos a las futuras generaciones. Los significados que se les otorgan son presentes y cambian a lo largo de los años, según las interpretaciones personales.

A su vez, la oralidad facilita la puesta en valor y la reinención de la vida cotidiana, ya que gracias a lo oral se pueden recuperar experiencias, recordar vivencias, reconstruir la memoria y construir colectivamente el conocimiento y la vida que se quiere vivir en comunidad (Estrada, 2004; UNILCO, 2017).

Los conocimientos comunitarios mayormente suelen ser comunicados entre iguales, entre personas cuyas relaciones son horizontales y desean compartir sus saberes. El acto de comunicar implica movilizar y utilizar dimensiones claves del ser humano como ser social, que lo conducen a la constitución y mantenimiento de colectividades (Martín-Barbero, 2006).

La expresión oral, además de servir para transmitir contenidos y saberes a lo largo de los años, ha tenido a cargo la transmisión de mediaciones sociales que han fijado formas de comportamiento comunitario (Estrada, 2004).

Las mediaciones sociales son métodos comunicativos y de interacción social en las que se presentan diferentes visiones y pueden servir tanto como para el diálogo como para la construcción colectiva del conocimiento (Martín-Barbero, 1987; Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018).

Mediante las mediaciones sociales, se posibilita la comunicación y la interacción social que facilita “el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo en convivencia y la regulación de conflictos” (Aguiar, 2011, p. 1055). No obstante, existen diversos tipos de mediaciones sociales (Reina, 2001) y no todos ellos facilitan dicha construcción colectiva. Las mediaciones pueden ser impuestas, compradas, consentidas o deseadas (Luque y Encina, 2008).

Las mediaciones impuestas, vinculadas a la cultura oficial o institucional, están basadas en la obligatoriedad que se da en las relaciones en las que los sujetos no pueden decidir voluntariamente si quieren convivir y mediar con las personas que les rodean (Galiana et al., 2009; Luque y Encina, 2008).

Las mediaciones compradas, vinculadas a la cultura de masas, suceden cuando el mensaje de la propia comunicación es modificado y diseñado para dar respuesta a unos intereses (Khan y Wang, 2018).

Las mediaciones compradas están ligadas a la cultura de masas y se basan en relaciones de pertenencia determinadas por intercambios económicos (Ruiz, 2004). Es decir, los sujetos pertenecen a un grupo social gracias a aportaciones económicas o a la compra de objetos y bienes vinculados a dicho grupo o estatus social.

Las mediaciones consentidas, aunque no son comunicaciones llevadas a cabo desde el disfrute o la convivencialidad, tampoco son mediaciones obligadas o impuestas ni dependen de intereses ajenos. Este tipo de mediaciones están basadas en la tolerancia (Guillaume, 2000) y se realizan para evitar los conflictos por medio de la aceptación de las verticalidades de una relación de poder. En ocasiones, las mediaciones consentidas también se dan basadas a los intereses. Así, las mediaciones consentidas te conducen y te dejan conducir, como Foucault (1983) expresa en su teoría de *la conduit*. En ese movimiento y debido a *la conduit*, no solo por represión sino también por interés, se provoca el consentimiento. Esos intereses materiales o ventajas de dejarse conducir se ponen en ocasiones sobre los intereses de los ideales de vida, facilitando las mediaciones consentidas ante las mediaciones deseadas.

Por último, estas mediaciones sociales deseadas, vinculadas a las culturas populares, se dan cuando se activan procesos de comunicación voluntarios, participativos y flexibles llevados a cabo desde la equidad y la horizontalidad, sin que existan vínculos de poder entre sí. En concreto, este tipo de mediaciones sociales deseadas, son la segunda de las características que conforman y posibilitan el conocimiento comunitario (Encina y Luque, 2009).

Desde las mediaciones sociales deseadas, se construye y se comparte el conocimiento comunitario a través de relaciones horizontales y la comunicación oral.

La comunicación y las prácticas comunicativas juegan un papel importante en las mediaciones sociales deseadas, ya que estas son las herramientas que permiten transformar la realidad social en las clases populares (Martín-Barbero, 1987). Las comunicaciones y prácticas que se dan en las mediaciones sociales deseadas, permiten y posibilitan a los colectivos generar lazos y redes solidarias entre ellos, ya sean intergrupales o intragrupalas. Estos lazos sirven para compartir y construir la memoria colectiva y el conocimiento comunitario (Encina y Luque, 2009; Martín-Barbero, 1987).

Otra de las características que conforma el conocimiento comunitario es que se deja de tratar el habla como comunicación. No todo habla permite comprender lo que la persona interlocutora intenta transmitir. Como los conocimientos son complejos, para que el habla sea comunicación ha de comprenderse el contexto, el mensaje implícito, la realidad comunicativa y el sentimiento oculto tras las palabras (Ezeiza et al., 2017). Es decir, para que la comunicación sea posible se han de “poner en primer plano las formas de relación y que las estructuras lingüísticas y sus contenidos queden en un segundo plano” (Encina y Ezeiza, 2017a, p. 268) logrando así “pasar de comprender el mensaje a comprender al hablante” (Ezeiza et al., 2017, p. 250).

Por ende, el conocimiento comunitario no está meramente ligado al contenido, sino que se centra en las relaciones y en lo que las personas que participan en el intercambio desean transmitir (Encina y Luque, 2009). Es por ello por lo que no solo se ha de comprender el discurso del hablante, sino que se ha

de hacer un análisis desde dicho discurso para comprender qué es lo que realmente se quería transmitir en dicha comunicación (Encina, 2019).

Esto tiene implicaciones directas a la hora de transmitir el conocimiento comunitario, ya que, según cuál sea la situación y la relación que se tenga con el receptor, como predominan las formas de relación, el mensaje, el contenido y las formas de transmitirlo pueden variar (Prats, 2011). Por eso, la transmisión del conocimiento comunitario se da en la confianza, cuando las mediaciones sociales son deseadas y no impuestas o consentidas (Encina y Luque, 2009).

Las prácticas comunicativas y culturales que se realizan desde las mediaciones sociales deseadas, sirven para transformar una porción de la realidad social y generar vínculos dentro de una comunidad (Bonavitta, 2008). Estos vínculos son los que permiten y facilitan la construcción colectiva del conocimiento comunitario y su transmisión horizontal a lo largo de las generaciones (Amaya, 2011).

Por lo tanto, para trabajar y acercarse a comprender el conocimiento comunitario, se ha de entender que, al estar conformado por saberes populares transmitidos mayormente de forma oral, es un conocimiento diferenciado del conocimiento oficial que se enseña en las escuelas. Así, a pesar de que no se niega la importancia de trabajar el conocimiento oficial en las aulas, se detecta la necesidad de acercar el conocimiento comunitario a las escuelas para propiciar su apertura a la comunidad.

Asimismo, el conocimiento comunitario, al estar construido colectivamente en las culturas populares, es un conocimiento complejo que parte de diversos saberes y que está constituido por diferentes visiones de la realidad, es decir, no está conformado por una verdad absoluta, lo que facilita su debate y trabajo en las aulas. Además, se construye y se transmite a través de las mediaciones sociales deseadas, que, al poner en el centro las relaciones, permiten superar la comprensión del mensaje, llegando a comprender al hablante y facilitando la convivencia en el sentido propuesto por Ivan Illich (1973).

1.2. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO

Si se quiere trabajar, debatir y facilitar la construcción del conocimiento comunitario en las aulas para propiciar su apertura, primero se ha de comprender su proceso de construcción en la propia comunidad y analizar su transmisión en entornos informales (Marsick et al., 2017; Trilla, 2003; Vadeboncoeur, 2006).

Figura 2

Conceptos clave de la construcción colectiva del conocimiento comunitario



Al ser construido y transmitido en entornos comunitarios, en primer lugar se ha de aclarar qué es lo que se considera como comunidad en esta investigación (Figura 2).

En torno a este término, existen dos visiones dominantes: las funcionales o distributivas y las estructurales (Palla et al., 2005), a las cuales se les añade la visión dialéctica (Zibechi, 2020).

Desde las perspectivas funcionales o distributivas, en vez de delimitar la comunidad de forma geográfica, se detecta la existencia de intereses y necesidades comunes (Causse, 2009; Palla et al., 2005). Por lo tanto, la comunidad la forman los sujetos que comparten dichos intereses y necesidades.

Las visiones estructurales entienden por comunidad al grupo de personas que habitan en un espacio geográfico delimitado, sin tener en cuenta las características tanto sociales como psicológicas que tienen en común dicho grupo (Arias, 2003) Dentro de las definiciones estructurales, el criterio de la delimitación del territorio es el que cobra más importancia, considerando miembros de la misma comunidad a las personas que pertenecen a un mismo barrio, ciudad, nación o grupo (Martínez, 2006), centrándose así en las estructuras sociales.

Sin embargo, tras detectar que tanto las visiones estructurales como las funcionales no lograban definir al completo el concepto de comunidad, comenzaron a delinearse definiciones mixtas que trataban de combinar los acercamientos teóricos de ambas perspectivas (Martínez, 2006).

Violich y Astica (1967, p. 79) combinan las dos perspectivas mencionadas en la siguiente definición: “la comunidad es un grupo de personas que viven en un área geográficamente específica y cuyos miembros comparten actividades e intereses comunes, donde pueden o no cooperar formal e informalmente para la solución de los problemas colectivos”.

Otra definición que combina ambas visiones es la de Socarrás (2004: 177), que indica que la comunidad es “algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos”.

De esta última definición es destacable el concepto ligado al sentido de pertenencia, en ocasiones conocido también como sentimiento de pertenencia. Este concepto hace referencia al nivel de interacción, colaboración y cooperación entre los miembros de una comunidad, así como la posibilidad de que los miembros puedan compartir una misma historia, cultura y afinidad en sus intereses. Por lo tanto, el término está directamente ligado a la identidad cultural y tiene un carácter histórico (Causse, 2009).

Causse (2009) nos acerca la definición aportada por Martínez y Taquechel para completar la definición del sentimiento de pertenencia, entendiéndolo como

La capacidad desarrollada por los [miembros] comunitarios para asumir, promover y defender los valores propios de su comunidad. La conciencia de pertenencia es un sentimiento de orgullo con el que se expresa la historia viva de su barrio, como la razón de ser. Reflejo de dicho sentimiento son las muestras de los espacios naturales que les sirven de escenario cotidiano, las manifestaciones populares más arraigadas, las personalidades ya legendarias, entre otras (1994, p. 11).

El sentimiento de pertenencia, por lo tanto, es un elemento condicionante que interfiere a la hora de definir una comunidad, ya que, según esta perspectiva, para que una comunidad se desarrolle y conviva en armonía de forma duradera, debe existir una conciencia de pertenencia que facilite y posibilite las relaciones entre los miembros de la comunidad, así como su organización e interacción (Causse, 2009; Jariego, 2012).

Sin embargo, la perspectiva dialéctica propone otra forma de comprender la comunidad. Desde la visión dialéctica, Zibechi defiende lo siguiente:

Por comunidad entiendo prácticas, modos de hacer, de vivir, de producir y reproducir la vida, que transcurren en espacios, con modos y tiempos para la toma de decisiones y mecanismos para hacerlas respetar. O sea, la comunidad es también una forma de poder, que se diferencia de otras porque es un poder no-estatal, ni jerárquico. Entre las prácticas que hacen comunidad deben destacarse la reciprocidad, muy diferente a la solidaridad porque no se asienta en la relación sujeto-objeto sino en la pluralidad de sujetos, y el hermanamiento, que supone un vínculo integral, material y espiritual, que es una de las formas que asume la horizontalidad en comunidad (2014, p. 18).

A lo que añade en la entrevista concedida para la revista *Transversal*: la comunidad es el futuro de la humanidad si queremos superar la opresión y la explotación entre seres humanos y entre estos y la naturaleza (Zibechi, 2020).

Desde la perspectiva dialéctica, visión desde la que se comprende el término comunidad en la presente investigación, la comunidad está formada por el grupo de personas que, pudiendo pertenecer a un mismo entorno geográfico o haber desarrollado un sentido de pertenencia hacia el mismo, comparten en los espacios y tiempos intereses y necesidades sociales a los que se intenta dar respuesta poniendo como eje central las relaciones horizontales y recíprocas. Desde estas relaciones, se puede construir colectivamente el conocimiento comunitario en convivencialidad, disfrutando de la diversidad y logrando las transformaciones sociales que den respuesta a dichos intereses y necesidades.

Siguiendo con el estudio y concepción del término comunidad desde la visión dialéctica, es necesario destacar la importancia de la participación, ya que en el ámbito comunitario muchas veces está ligada a la redistribución del poder entre los distintos autores y permite lograr un papel activo y transformador, superando las barreras de las relaciones piramidales y dependientes que pudieran darse en la comunidad (Socarrás, 2004).

Repensar el concepto de comunidad sirve para adentrarse en lo popular y en la base de las culturas populares para idear cómo constituir el conocimiento, abrir caminos y procesos que nos acerquen a una sociedad más justa y

equitativa y lograr reconstruir a su vez las identificaciones comunitarias de forma retrospectiva para valorar la historia del pasado comprendiendo la importancia del presente (Bonavitta, 2008).

Las culturas populares, en plural, ya que existen muchas y diversas culturas populares, son complejas y multidimensionales, al estar formadas por gente anónima y diversa. Son formas de vida y, para poder explicarlas, hay que sentirlas y vivirlas en los espacios y tiempos cotidianos de las comunidades (Carrillo, 1991). Se basan en la confianza, los cuidados, la alegría, la esperanza, la autonomía y la interdependencia, es decir, en las formas de relación horizontales de la vida cotidiana (UNILCO, 2017). En línea con lo que Martín-Barbero defiende, “lo popular no es homogéneo, y es necesario estudiarlo en el ambiguo y conflictivo proceso en que se produce y emerge” (Martín-Barbero, 2007, p. 86).

La cultura oficial tiene prestigio en la sociedad, está ligada a las instituciones, y a través de ella se establecen las leyes, conocimientos y valores que han de ser difundidos (Juliano, 1992). Su difusión a través de canales oficiales y medios de comunicación regula el pensamiento y el comportamiento de las personas, llegando a tener impacto en la identidad de los individuos. La cultura de masas, por otra parte, está basada en la producción y el consumo. Los conocimientos culturales que se transfieren están prefabricados para ser asimilados por una gran cantidad de personas. El motor de la cultura de masas son los beneficios económicos (Abruzzese, 2004; Juliano, 1992). En ambas, los contenidos, objetos y productos son el eje de la transmisión, dejando de lado las relaciones interpersonales (UNILCO, 2017). Además, las formas de relación existentes en estas culturas tienden a la verticalidad, ya que están conformadas por personas o asociaciones que desde su liderazgo, al tener poder, se relacionan en desigualdad y de forma vertical con el resto de los sujetos.

En las culturas populares, al contrario, no existen líderes oficiales, existen los liderazgos situacionales en los que todas las personas pueden llegar a tener voz en determinados espacios y tiempos (Fernández-Fonseca y Cardona-Sánchez, 2017; UNILCO, 2017). Por lo tanto, las formas de relación en las

culturas populares son horizontales (Carrillo, 1991) y esto facilita la construcción colectiva del conocimiento. Es en ese sentido que puede decirse que son convivenciales, ya que las personas deciden compartir espacios y tiempos de forma voluntaria, disfrutando de la diversidad y de compartir con las otras personas en la vida cotidiana.

No se puede hablar de culturas populares sin hablar de cultivos sociales, que en el sentido propuesto por Ángel Calle (2008, p. 40) son “redes que se orientan, explícita y fundamentalmente a la generación de espacios y relaciones con los que satisfacer lo más directamente posible, un conjunto de necesidades básicas”. Las necesidades básicas, según recoge Manfred Max Need (2008, 2010), serían la subsistencia (salud, alimentación), la protección (cuidados, autonomía), el afecto (amistad, respeto, relación), entendimiento (estudio, crítica, intuición, saberes), participación (dialogar, decidir, proponer), ocio (humor, relajación, diversión), creación (pasión, voluntad, imaginación), identificación (estar en algo, valorar las diferencias) y libertad (igualdad, justicia, sororidad, capacidad de decidir). Para satisfacer dichas necesidades básicas y lograr la transformación, las culturas populares tienen como herramienta la *repetición creativa* (Encina y Ezeiza, 2019).

En la *repetición creativa* se va innovando sobre lo ya creado, las personas pueden relacionarse e ir reaccionando a las construcciones, de forma que mediante dichas interacciones se pueden ir creando cosas nuevas (Encina y Ezeiza, 2019). La *repetición creativa* es la que facilita la construcción colectiva en las comunidades y es uno de los factores diferenciales de construcción que existen entre el conocimiento oficial y de masas, y el conocimiento comunitario. La *repetición creativa* se da en la vida cotidiana de las personas que participan en la comunidad, por lo tanto, se da en complejidad, ya que en la vida cotidiana las conversaciones, los sentimientos y las acciones se van entrelazando a medida que surgen, imposibilitando que se repitan al completo. Así, es una repetición que facilita la creación de cosas nuevas, se va innovando sobre lo ya creado.

Al contrario, el conocimiento oficial que se trabaja en las escuelas está basado en la *repetición repetitiva*, ya que los conocimientos y conceptos básicos que se han de trabajar son concretos y no pueden ser modificados o reconstruidos. Así, el alumnado recibe los aspectos relacionados con su cultura, pero no puede formar parte de su proceso de creación (Rodríguez, 1991). Además, se transmite la idea de que la gente no puede construir conocimiento, solo pueden hacerlo personas intelectuales y científicas.

A lo que ha de añadirse la reflexión que Illera plantea sobre el conocimiento académico oficial que se promueve desde las instituciones educativas:

La fuerza que una institución social específica ha adquirido parece hacernos olvidar el carácter primario de las otras formas educativas, así como el hecho de que siempre son, por definición, mucho más amplias que la escolar, y que, en realidad, la educación formal es, en gran medida, una preparación para el mundo del trabajo y la actividad adulta (2018, p. 263).

Sin embargo, los conocimientos comunitarios, al ser complejos y no estar basados en una verdad única, pueden ser debatidos en el aula partiendo desde los conocimientos y experiencias vitales del alumnado (Shabel, 2014). Así, a pesar de que el conocimiento comunitario de partida pueda ser el mismo, la construcción de dicho conocimiento varía según las personas que están presentes en el proceso. Por lo tanto, uno de los factores que sirven para construir colectivamente el conocimiento comunitario es la *repetición creativa* (Encina y Ezeiza, 2019).

Así, en la actualidad, los conocimientos oficiales predominan en las aulas y los conocimientos comunitarios se limitan a los espacios y tiempos de la comunidad y la vida cotidiana, ya que allí es donde se construyen y se aprenden de manera informal. Es más, se ha de destacar que estos aprendizajes “solo son «informales» cuando los comparamos con la escuela, ya que se basan en mecanismos de aprendizaje básicos y casi siempre «espontáneos»: imitación-mímesis, juego, soporte mediante andamiaje, participación

progresiva en el grupo, casualidad, narrativa y casos, etc.” (Illera, 2018, p. 263). Por lo tanto, es interesante trabajar los saberes populares existentes en la comunidad en las aulas no solo para propiciar dinámicas de construcción colectiva del conocimiento y fomentar las relaciones horizontales en el aula, sino para preparar al alumnado para la autogestión su propia vida y no solo para el mundo laboral, e institucional y de consumo.

Otra de las dinámicas que posibilitan la construcción colectiva del conocimiento son las negociaciones que se realizan desde los consensos y disensos (Encina y Ezeiza, 2018a). Los individuos que participan en la construcción no tienen una única visión de la historia, por lo tanto, existen disensos que sirven para debatir los sucesos y la memoria colectiva desde las tensiones, y, a su vez, también existen puntos de conexión desde los que se llegan a los consensos. Dichas negociaciones condicionan el conocimiento de la historia, sin embargo, no se realizan de forma arbitraria, ya que la bibliografía y la historia oficial también influyen en los conocimientos comunitarios (Veras, 2010).

Al construir colectivamente, el objetivo principal no es la veracidad de los sucesos o de la información obtenida, sino el conocer cómo los sujetos participantes experimentan, clasifican e interpretan su mundo. En esta forma de recoger el conocimiento lo importante son las definiciones, significados e interpretaciones (Batallán y García, 1992). En esta línea, Freire (1983, 1984) menciona la importancia de los temas generadores, es decir, de los conocimientos culturales, sociales o mágicos que hacen que la captación de la realidad en una comunidad concreta sea distinta y que marcan la comprensión interpersonal dentro de la misma.

Así, si personas ajenas a la comunidad que no comparten los temas generadores ni sus significados tratan de traer y transmitir nuevos conocimientos, al no existir una conexión con los conocimientos previos, ni con los temas generadores de la comunidad, se quedan como conocimientos paralelos que provocan invasiones culturales (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Freire, 1984).

Para no provocar invasiones culturales, hacer un nexo entre los conocimientos académicos y populares, y construir de forma colectiva poniendo en valor los conocimientos previos de la gente de la comunidad, se necesita conocer cuáles son los temas de mayor relevancia y cuáles son los significados que se les atribuyen en la comunidad (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020).

Por lo tanto, la construcción colectiva del conocimiento comunitario se ha de hacer desde la detección y el conocimiento de los temas generadores de la comunidad y desde los significados que se les otorgan, para poder dinamizar construcciones que partan de los conocimientos previos y que el conocimiento generado sirva para poner en valor los saberes populares y no para invadir culturalmente con conocimientos académicos a los miembros de la comunidad (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Freire, 1983, 1984).

A la hora de detectar los temas generadores de una comunidad, se ha de tener en cuenta que a veces ciertos hechos, sucesos, vivencias e historias pasan a formar parte de lo olvidado y de esta manera acaban siendo "negados" o "anulados" (Piña, 1988) a pesar de ser temas que han marcado a la gente que los ha vivido. Conocer en profundidad la cultura y el ámbito comunitario en el que se construye la historia sirve para comprender que en ocasiones pueden existir ciertos factores sociales y culturales, temas tabú y sucesos que impiden recordar y compartir experiencias y saberes (Anastario, 2019). Dichos silencios en ocasiones pueden llevar a confusiones, disensos y contradicciones que han de ser trabajados desde la complejidad.

De esta manera, al debatir los significados y los temas generadores desde los disensos y trabajar comprendiendo los silencios, no solo se logra recuperar los acontecimientos significativos de una comunidad, recordar las historias de los actores participantes y divulgar los conocimientos que no habían sido recogidos hasta el momento (González et al., 2014), sino que, al ser un proceso que se realiza junto a otras personas, se generan puntos de identificación y de distanciamiento que posibilitan conocer a los otros sujetos facilitando la comprensión mutua. Así, no solo se fomenta valorar los saberes no académicos y promover la unión y diálogo entre diferentes formas de pensar, hacer y sentir,

sino que se logra un desplazamiento desde el individualismo metódico a la construcción colectiva del conocimiento (Gómez, 2016).

Otra de las características que conforman la construcción colectiva del conocimiento es que, al darse en comunidad, existe una gran diversidad social (Guilherme y Dietz, 2015; Touraine, 2002). Esta diversidad puede provenir de los distintos géneros, edades, etnias, culturas de trabajo, clases sociales y adscripciones, tanto de lugar como asociativas, que comparten espacios y tiempos en dicha comunidad. Esta diversidad aporta riqueza a la construcción colectiva del conocimiento, ya que facilita el trabajo desde diferentes visiones y formas de estar y compartir con la gente.

Sin embargo, dicha diversidad también hace necesario tener en cuenta dos factores. En primer lugar, la gente de estas diversidades, según como sea la dinámica de la comunidad, se pueden agrupar en distintos espacios y tiempos, por lo tanto, para trabajar desde el mayor número de diversidades posibles se ha de trabajar en espacios y tiempos distintos.

Por otro lado, se ha de visibilizar y tener en cuenta que pueden existir relaciones de opresión (Freire, 1975; Imen, 2019; Montenegro, 2001) que parten de dichas diversidades. Por ejemplo, el ejercicio de poder de un género sobre el otro, el predominio de una cultura de trabajo en la comunidad, la relación de superioridad de unas etnias sobre otras, etc. Estas relaciones de opresión pueden tener consecuencias directas en la construcción colectiva del conocimiento y en la forma que tengan los sujetos de interpretar su propia realidad debido a que las verticalidades implícitas obstaculizan esa construcción. Por lo tanto, han de ser tenidas en cuenta a la hora de comprender a los hablantes y su discurso o entender la razón de los silencios.

A pesar de esas opresiones, pueden encontrarse puntos de identificación que ayudan a comprenderse, compartir pensamientos y sentimientos, realizar acciones conjuntamente, reconocer las opresiones, superar las identidades y relacionarse desde la horizontalidad.

En resumen, hay que comprender que existen grandes diferencias entre el conocimiento oficial y los conocimientos comunitarios, y que ambos conocimientos han de ser trabajados en las aulas. Sin embargo, para que los saberes populares tengan cabida en las escuelas, debe conocerse cuál es su proceso de construcción. Así, la construcción colectiva del conocimiento se da en entornos comunitarios y desde las culturas populares, ya que en estas culturas se generan mediaciones sociales deseadas e intercambios horizontales que desde la diversidad y a través de la oralidad facilitan la construcción colectiva de los saberes.

No obstante, estos conocimientos están atravesados por la diversidad de las personas que participan en la comunidad, por las opresiones existentes y por los silencios, pero también por las identificaciones, por las necesidades comunes y por las acciones sociales llevadas a cabo desde los cultivos sociales para dar respuesta a dichas necesidades.

Por lo tanto, la complejidad es uno de los aspectos que marcan y posibilitan la existencia y la construcción del conocimiento comunitario (Innerarity, 2011). Asimismo, para construir colectivamente es necesaria la interacción entre sujetos de manera horizontal y desde el disfrute, es decir, la construcción colectiva del conocimiento se ha de realizar desde la convivencialidad, como se expone a continuación.

1.3. SUPERANDO EL CONCEPTO DE CONVIVENCIA: LA CONVIVENCIALIDAD

Para propiciar la construcción colectiva, es necesario superar el concepto de convivencia y trabajar desde la convivencialidad (Illich, 1973), comprendida como convivio. Siendo la convivencialidad uno de los pilares de la construcción colectiva del conocimiento, es preciso detenerse a hacer una aclaración de qué se entiende por convivencialidad en la presente investigación, cuál es el significado de este término, por qué se ha escogido trabajar su desarrollo teórico y práctico, y cuáles son las diferencias principales y los matices que la distinguen del extendido y más habitual término "convivencia".

Aquí se encuentra la primera dificultad a la hora de definir un término que parece unívoco y de fácil comprensión, pero que realmente esconde una maraña de interpretaciones y orientaciones, que avisan de la necesidad de concretar y precisar qué se entiende por "convivencia" en esta investigación y por qué se pretende superar este término (Figura 3).

Figura 3

Aclaración terminológica de los conceptos convivencia, convivencialidad y convivio



- Convivencia

El término convivencia, proviene del latín *cum vivere* y está asociado a conceptos como “la capacidad de vivir en compañía de otras personas, la coexistencia pacífica de varias culturas y la posibilidad de compartir la experiencia de la vida” (Gobierno Vasco, 2016, p. 9).

A modo de definición, la convivencia se refiere a la práctica de relaciones basadas en valores y actitudes pacíficas como el respeto, la participación, la práctica de derechos humanos y la democracia, entre otros. Estas relaciones de respeto se pueden dar entre personas y con el entorno (Aldana, 2006).

Para aclarar qué es la convivencia, es necesario comprender que los seres humanos son seres sociales por naturaleza, por lo tanto, necesitan de las demás personas para avanzar en la vida, aprender, reflexionar y lograr su desarrollo. Esas relaciones sociales se dan compartiendo espacios, territorios, tiempos y horarios con las otras personas y adquiriendo aprendizajes a través de dichas interacciones que se dan a lo largo de la vida.

Convivir con otras personas implica relacionarse con sujetos que tienen distintos pensamientos, sentimientos, culturas de trabajo, adscripciones, edades, etc. Por lo tanto, la convivencia exige la aceptación de la diversidad y la necesidad de comunicarse con los otros desde el respeto, reconociendo la dignidad de todos los seres humanos (Romero, 2011). La convivencia no busca un equilibrio armónico, sino un mantenimiento del *status quo* de forma no conflictiva.

La convivencia se ha intentado alcanzar en las últimas décadas a través de decretos, tratados y acuerdos nacionales. Existen documentos internacionales de cumplimiento obligatorio que desarrollan la perspectiva de convivencia desde la cultura de la paz. Entre ellos está el Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos de la UNESCO, que actualmente se encuentra en su cuarta fase de desarrollo (2020-2024) (UNESCO, 2005). Asimismo, la convivencia también es internacionalmente promovida por declaraciones internacionales, como el Día Internacional de la Convivencia en Paz, impulsado por Naciones Unidas y celebrado el 16 de mayo (Naciones Unidas, 2018).

Sin embargo, a pesar de la existencia de diversas leyes y planes (BOE, 2005, 2011; Gobierno Vasco, 2016; Snyder y Bracht, 1958; Venkov, 2019; Wessler et al., 2006) que regulan la convivencia en diversos ámbitos, como el laboral o el educativo entre otros, es difícil lograr el disfrute de dicha convivencia.

Esto sucede porque la convivencia en esos casos se da por causalidad, por la existencia de la obligación de convivir con las personas del entorno y tolerarlas (Beltrán, 2004). Por ende, en muchas ocasiones la convivencia no parte del deseo de interactuar y compartir con los otros sujetos, sino de la necesidad de coexistir sin conflictividad (Ianni, 2003), es decir, sin tener que reconocer las opresiones existentes o subyacentes.

Así, el término convivencia está ligado a la tolerancia y al respeto (Venkov, 2019), pero no al disfrute de las relaciones y al deseo de compartir distintos aspectos de la vida con las personas que te rodean (Beltrán, 2004). De esta manera, la convivencia está basada en relaciones y mediaciones impuestas, consentidas y compradas, estando así forzada por las circunstancias que obligan a un sujeto a ser tolerante con el resto de personas que le rodean, es decir, con las personas con las que tiene que convivir (Hornedo, 2016).

La tolerancia dentro del concepto de convivencia es comprendida como la necesidad de aguantar, ser flexible, comprender, permitir y respetar las acciones y opiniones de la gente que nos rodea por un bien común y para evitar que se turbe el orden (Bello, 2006). “La tolerancia no es indiferente a las ideas o escepticismos generalizados;... supone sufrimiento al soportar la expresión de ideas negativas o, según nosotros, nefastas, y una voluntad de asumir este sufrimiento” (Morin, 2004, p. 56).

Por lo tanto, si se quiere llevar a cabo una investigación que parta desde la construcción colectiva del conocimiento en el ámbito comunitario, o si se quiere propiciar su construcción desde las aulas y trabajar y dinamizar los saberes populares, se ha de superar el concepto de convivencia.

- Convivencialidad

El concepto de convivencialidad se diferencia del de convivencia en que es una elección ética (Encina y Ezeiza, 2017b, 2017a). La convivencialidad no se basa en la tolerancia, es decir, no existe una obligación de compartir con una persona sin que exista un interés real (Hornedo, 2016; Illich, 1973). A través de la convivencialidad se fomenta conocer, entender, respetar y disfrutar de la

diversidad partiendo de la elección libre de querer compartir con otros sujetos (Illich, 1973; Venkov, 2019).

El concepto de convivencialidad fue acuñado por Ivan Illich en su libro *“Tools for Conviviality”* (Illich, 1973) y en su posterior traducción al español *“La Convivencialidad”* (Illich, 1978), en el que lo describe como el intercambio autónomo, libre y creativo entre personas y con su entorno, destacando que la convivencialidad se da en oposición a la productividad industrial.

En su libro, Illich define la sociedad convivencial como “aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta” (Illich, 1978, p. 54).

Illich pone en primer plano las relaciones con los otros y con el ambiente, dejando en segundo plano las herramientas que se utilizan y los contenidos. Indica también que es necesario el paso de la productividad a la convivencialidad, ya sea a nivel académico, social o escolar ya que, “la relación convivencial, es siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social” (Illich, 1978, p. 69) y favorece la construcción colectiva. Así, al poner en segundo plano la productividad, se sustituye un valor técnico por un valor ético, el valor de las relaciones horizontales entre los sujetos (Borremans y Sicilia, 2006; Illich, 1978).

La convivencialidad se puede dar dentro de las instituciones, los empleos y las escuelas, ya que, a pesar de que los compañeros y compañeras con quienes se debe convivir no se pueden escoger, se puede tomar la decisión de querer disfrutar de esa diversidad y conocer a las personas del entorno en profundidad, de una manera libre (Illich, 1978).

Trabajar la convivencialidad en la escuela implica respetar la diversidad de los compañeros y compañeras, y dedicar tiempo a conocerse mutuamente, ya que para poder construir y trabajar en conjunto lo primordial es ir conociendo a las personas con las que se comparten los saberes (Reynolds y Cambre, 1997). Estos intercambios de saberes pueden darse desde el consenso o desde

el disenso, pero siempre desde el respeto, entendiendo que no todas las personas hacen, piensan o sienten las cosas de la misma manera (Encina y Ezeiza, 2018a).

En el campo de la investigación, trabajar de forma convivencial significa que la gente que lleva a cabo la investigación tiene la necesidad ética de conocer a la gente que participa y está desarrollando el proceso de investigación (Encina y Ezeiza, 2017b).

En el ámbito de la vida cotidiana, la convivencialidad se da de manera natural, ya que en muchas comunidades sus miembros son libres de elegir en qué espacios y tiempos quieren moverse y con quién quieren compartir sus saberes. Sin embargo, en ocasiones es necesaria una dinamización comunitaria que facilite la puesta en valor de las relaciones y ayude a generar vínculos convivenciales para reavivar las capacidades comunitarias de compartir y construir colectivamente. Esto sucede porque las formas dominantes de entender el mundo y la globalización imponen una perspectiva negativa sobre los saberes, las formas de construcción y las formas de relación comunitarias. Así, las relaciones comunitarias abiertas y colectivas se van perdiendo y dejando de lado a favor de la individualización de la vida cotidiana (Cubillos et al., 2017).

Es en procesos convivenciales donde se genera el conocimiento comunitario a través de la interacción grupal y colectiva (Scardamalia y Bereiter, 2017; Sloman y Rabb, 2016). Por lo tanto, dinamizar la convivencialidad sirve para reavivar las relaciones comunitarias, así como para generar nuevos vínculos de construcción colectiva que ayudan a la autoestima comunitaria.

Desde la convivencialidad, las relaciones son horizontales, es decir, no puede darse una relación convivencial si una persona ejerce poder sobre otra y no tiene en cuenta sus opiniones a la hora de construir (Ibáñez, 1991; Illich, 1973). Es por ello por lo que tanto en las escuelas como en los proyectos de investigación social, dialéctica y participativa como el presente, se deben propiciar o provocar procesos de desempoderamiento para dinamizar la construcción del conocimiento comunitario desde las relaciones convivenciales (Encina y Ezeiza, 2017b).

Sin embargo, el término convivencialidad tiene sus limitaciones, es por eso que Illich propuso el término convivialidad, para reflejar más precisamente lo que quería proponer.

- Convivialidad

La convivialidad es “la reunión voluntaria con el otro para el convivio. Es resultado del convite, de juntar a los camaradas en torno de la mesa para comer, beber, conversar y también para trabajar entre semejantes” (Hornedo, 2016, p. 13).

La convivialidad es una celebración de la amistad que se realiza voluntariamente entre personas que quieren compartir los mismos espacios y tiempos.

Desde esta perspectiva, las personas tienen la libertad de decidir con quién y cuándo quieren juntarse. Por lo tanto, la convivialidad no se puede dar en las instituciones o en los lugares en los que no se puede decidir quiénes son las personas con las que se quiere compartir, estar y construir colectivamente (Esteva, 2012; Venkov, 2019). Esta es la principal razón por la que las relaciones basadas en el convivio solo se dan en el ámbito comunitario y en la vida cotidiana.

El término convivialidad fue desarrollado por Ivan Illich en su obra *"Tools for conviviality"*. En este libro, Illich usó la palabra "convivialidad" para evocar el espíritu igualitario, libre, y festivo del convivio en la comunidad frente al espíritu jerárquico, formal y obligatorio de la convivencia que se da en las instituciones (Illich, 1973). Sin embargo, como la palabra convivio no estaba recogida por la Real Academia Española, el libro fue traducido al español como *"la convivencialidad"* (Illich, 1978). La RAE no recogió la palabra convivialidad hasta la edición de 1997, en la que se incorporó al corpus lexicográfico del español como un mexicanismo, a iniciativa de la Academia Mexicana de la Lengua.

Convivial es lo igualitario, lo libre, lo festivo, la amistad, el amor entre semejantes, todo lo contrario de lo jerárquico, lo obligatorio, lo compulsivo, la burocracia y la tecnocracia. Por lo tanto, si se construye desde la convivialidad, se construye de forma libre y horizontal, por el simple hecho de querer compartir

y crear con otras personas desde el respeto y el disfrute de la diversidad (Callahan, 2012).

Desde esta visión, las relaciones y reuniones voluntarias se han de realizar de forma natural, teniendo en cuenta que en el entorno social se encuentra gente que tiene diferentes cosmovisiones vinculadas a la matriz sociocultural, es decir, formas diferentes de comprender el mundo. Así, las relaciones se darán entre personas de distinto género, distinta edad, distinta etnia, distinta clase social y cultura de trabajo, y distinta adscripción tanto de lugar como asociativa de forma voluntaria, disfrutando y aprendiendo de dicha diversidad.

En el campo de la investigación social, la visión convivial requiere trabajar en la propia comunidad (Callahan, 2012), conociendo horizontalmente a los sujetos participantes, disfrutando de construir y de compartir esos espacios y tiempos, respetando las diversas opiniones y debatiendo desde los consensos y disensos.

Para trabajar y dinamizar la convivialidad en el entorno comunitario, la persona que realiza la investigación ha de tener el rol de observador participante (Kawulich, 2005), ayudando a que se generen vínculos comunitarios e integrándose en la comunidad desde la horizontalidad, sin posicionarse en ningún momento sobre el resto de sujetos que participan. Asimismo, la persona que realiza la investigación no ha de controlar o condicionar los ritmos de la investigación, ya que, al realizarse en los espacios y tiempos de los habitantes de la comunidad, se ha de adaptar a los ritmos de la vida cotidiana, es decir, ha de ser naturalista. Por ende, la persona que realiza la investigación desde la observación participante, ha de comprender que no se puede programar el surgir de las construcciones y que su papel debe ser el de entender y observar cómo se crean y comparten los conocimientos y dinamizar momentos de construcción colectiva sin condicionar los tiempos.

En el ámbito educativo, al contrario, no se puede dinamizar ni trabajar las construcciones colectivas desde la convivialidad, ya que las escuelas no son

espacios abiertos de la comunidad y no se puede decidir con quién se comparte y se construye el conocimiento.

Por lo tanto, dinamizar la convivialidad en el entorno comunitario puede ayudar a trabajar desde la convivencialidad en el entorno educativo.

1.3.1. Convivencialidad e interculturalidad

Para comenzar, se debe clarificar por qué se ha escogido destacar la importancia de la interculturalidad en la presente investigación y se ha de aclarar qué es lo que se define como interculturalidad dentro de la misma.

Como previamente se ha destacado, la construcción colectiva del conocimiento se da entre las personas que comparten espacios y tiempos en una misma comunidad. Además, se ha defendido que las relaciones que facilitan la construcción son las basadas en la convivencialidad. No obstante, para comprender la complejidad a la hora de construir colectivamente el conocimiento, al estar las relaciones por encima de los contenidos, se ha de tener en cuenta que existen miembros de diversas culturas dentro de la misma comunidad que están en continua interacción. Conviene diferenciar el concepto interculturalidad de los términos multiculturalidad y pluriculturalidad para una mayor claridad.

En relación a los términos interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad (Barabas, 2014), como aspecto común, los tres términos hacen referencia a la diversidad cultural que puede existir en una sociedad, no obstante, la diferencia se encuentra en las múltiples maneras de conceptualizar dicha diversidad y en las prácticas que se llevan a cabo para darle respuesta, ya sean prácticas individuales, grupales, colectivas o institucionales (Dietz, 2017; Guilherme y Dietz, 2015; Villodre, 2012).

El concepto de multiculturalidad hace referencia a las distintas culturas que existen en un espacio concreto (ya sea a nivel de un barrio, una ciudad, un país,...) (Villodre, 2012). Sin embargo, no recoge las relaciones que existen entre las diversas culturas, por lo tanto, no es necesaria la existencia de una relación

entre ellas para que sea un espacio multicultural (Barabas, 2014). De esta manera, el término multicultural es meramente descriptivo y solo hace alusión a la existencia de distintas culturas, sin importar que unas sean dominantes y otras estén bajo dicha cultura dominante (Guilherme y Dietz, 2015).

Entendiendo multiculturalidad como una mera mención a la existencia de diferentes culturas, las políticas que fomentan y hablan de multiculturalidad pueden tener como base el desarrollo de la cultura dominante, llevando dicha cultura a una separación o sustentando una segregación entre las diferentes culturas (Torres y Tarozzi, 2020). De esta manera, en caso de que existan relaciones entre las distintas culturas, posiblemente estarán basadas en la tolerancia, ocultando así las permanentes desigualdades e inquietudes sociales que impiden que todos los grupos se relacionen de forma equitativa y participen activamente en la sociedad (Walsh, 2005).

La pluriculturalidad, añade a la existencia de las múltiples culturas una perspectiva relacional. La pluriculturalidad se da en lugares donde de forma tanto histórica como actual conviven diferentes culturas y juntas forman la totalidad. Una sociedad pluricultural hace referencia a la interacción y a la existencia pacífica entre diferentes culturas en un mismo espacio territorial, aunque sin la necesidad de que exista una profunda interrelación equitativa (Touraine, 2002; Villodre, 2012).

El concepto de interculturalidad proviene de las palabras "entre culturas" (Walsh, 2005). Sin embargo, su significado no hace referencia a un simple contacto entre diferentes culturas, sino a la existencia de un equitativo intercambio en el cual ambas culturas se encuentran al mismo nivel, por lo tanto, se produce desde la igualdad (Barabas, 2014; Walsh, 1998).

Dentro de la interculturalidad se dan procesos de relaciones constantes y permanentes, comunicaciones, enseñanzas y aprendizajes que se transmiten desde el respeto e igualdad entre personas individuales o grupos, por muchas diferencias culturales y sociales que existan entre las personas de dichas culturas (Medina, 2013). Dentro de estos procesos de relación, cobran vital importancia el respeto mutuo, el intercambio de conocimientos, la comprensión

de las distintas tradiciones y valores, y la comunicación. Por lo tanto, la interculturalidad es un objetivo a alcanzar en todos aquellos espacios donde conviva más de una cultura (Cruz Rodríguez, 2014).

Desde la interculturalidad se promueve la ruptura de la existencia de una sola cultura dominante a la que se subordinan el resto de culturas (Onghena, 2001). Gracias a la interacción de dos o más culturas de manera equitativa e igualitaria, se promueve una convivencialidad desde el respeto y la legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Borremans y Sicilia, 2006; Walsh, 1998).

La interculturalidad no es una realidad de fácil consecución, sino una actividad que tiene que ser llevada a cabo, una acción y tarea de todas las sociedades y culturas (Godenzzi, 1996). Para lograr la interculturalidad, es necesaria una reflexión de las sociedades y un trabajo de las instituciones a través del fomento de relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, en el reconocimiento de las diferencias y en la convivencialidad (Borremans y Sicilia, 2006; Walsh, 2005).

El concepto de interculturalidad supera ambos términos, ya que hace referencia a las relaciones equitativas entre las distintas culturas y busca desarrollar negociaciones e intercambios de conocimientos, prácticas y saberes para construir colectivamente (Viaña et al., 2010; Walsh, 2005). Las relaciones interculturales reconocen las asimetrías sociales que hayan podido existir y hacen esfuerzos para superarlas apostando por la igualdad de todas las culturas. La interculturalidad es una forma digna de reconocer a las personas como sujetos con diferentes identidades e identificaciones que conviven en la equidad teniendo los mismos derechos y las mismas capacidades de actuación (Walsh, 1998).

La interculturalidad no tiene como objetivo tolerar, reconocer o descubrir las diferencias existentes con otros grupos culturales, sino intercambiar procesos de participación, conocimientos y decisiones desde las mediaciones sociales deseadas para crear espacios de construcción colectiva, de dialogo, de encuentro, de prácticas y de asociación entre saberes (Comboni y Juárez, 2013; Encina y Luque, 2009; Guerrero, 1999).

No obstante, la interculturalidad no puede ser comprendida como una fusión o mezcla de los distintos elementos o prácticas culturales, sino como un proceso dinámico y equitativo de relaciones e intercambios multidireccionales en los que se pueden desarrollar responsabilidades y solidaridades compartidas (Dietz, 2017; Martínez, 2007). Entre los grupos que a través de la interculturalidad se relacionan, es posible que existan o hayan existido desigualdades sociales, contradicciones e incluso conflictos (Viaña et al., 2010).

El reto de la interculturalidad se basa en no ocultar esos conflictos o desigualdades, sino trabajar e intervenir en ellos desde la equidad (Ayala, 2010). De esa manera, las construcciones resultantes de las relaciones entre iguales permitirán un enriquecimiento mutuo (Viaña et al., 2010).

Para que la intercultural sea convivencial, es necesario ir más allá y comprender que la cultura no es solo el origen o la etnia, sino que hay que tener en cuenta los elementos de la matriz sociocultural (Encina et al., 2019).

1.3.2. Convivencialidad, matriz sociocultural e identificaciones

La matriz sociocultural está formada por los elementos clave que configuran la cosmovisión de todo ser humano, por lo tanto, está ligada a la vida y no es una matriz matemática o estructural.

En el ámbito académico-científico las identificaciones y los distanciamientos, así como el acercamiento a la comprensión de las cosmovisiones de los sujetos participantes desde la matriz sociocultural sirven para entenderlos desde una visión más compleja, horizontal y más cercana a la realidad (Delgado et al., 2019; Encina et al., 2019).

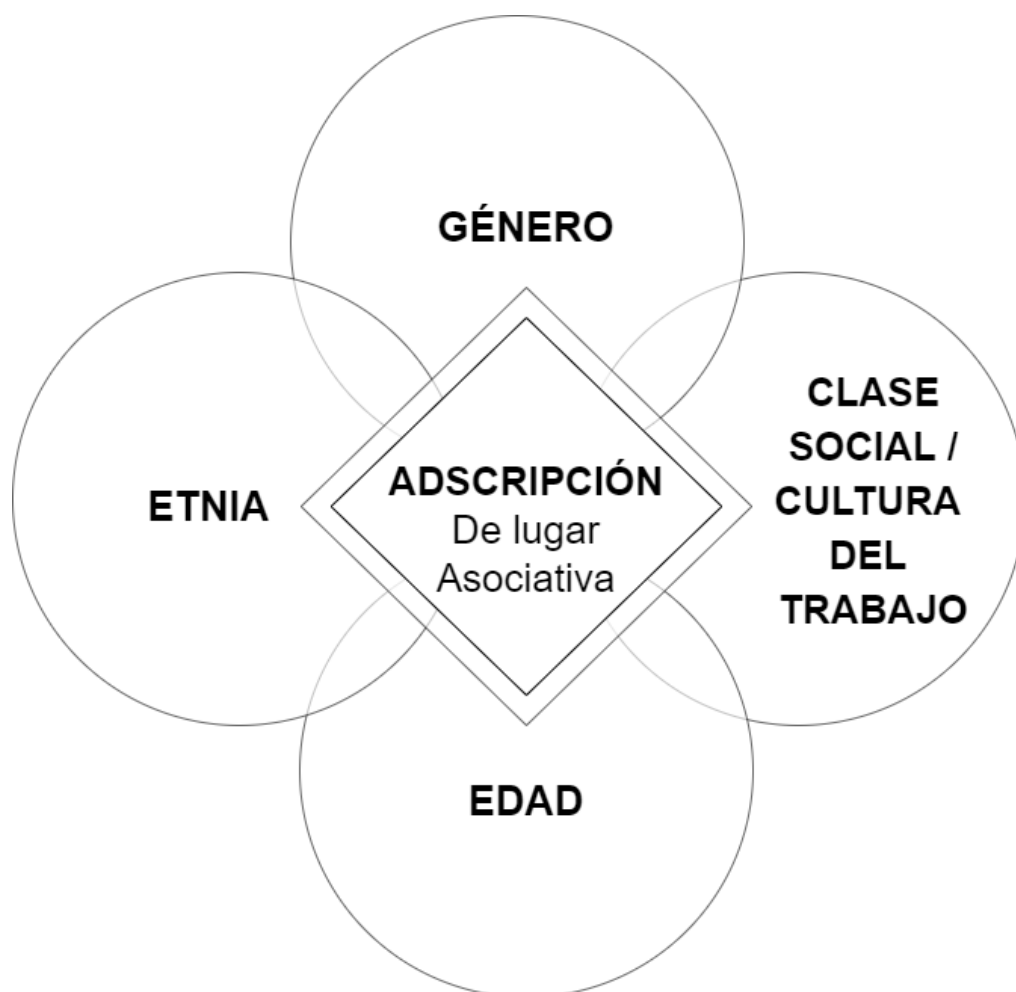
En las investigaciones sociales, siempre que se hagan entrevistas o se construya el conocimiento de manera colectiva, se han de tener en cuenta los elementos de la matriz sociocultural para poder poner en valor la riqueza y la diversidad de los saberes. Asimismo, a nivel ético es necesario tener en cuenta

las cosmovisiones de los participantes para comprender sus puntos de vista y cómo afectan estos a los conocimientos compartidos.

Los siguientes elementos son los que componen la matriz sociocultural: la edad, la etnia, el género, la clase social y cultura del trabajo, y la adscripción tanto de lugar como asociativa (Figura 4).

Figura 4

Matriz sociocultural



De no tener el conjunto de elementos de la matriz sociocultural, las investigaciones sociales pueden caer en el error de centrarse en un solo elemento, recalcando un aspecto identitario concreto y desdibujando a las personas con las que se realiza la investigación, ya que ese elemento no se

puede separar del resto. Además, no se puede dar por hecho que la pertenencia a ese elemento que las personas que realizan la investigación han escogido como eje (la etnia, el género, la edad,...), sea un elemento central en la vida de los sujetos participantes, ya que puede existir tanto una identificación como un distanciamiento hacia el mismo, afectando a su cosmovisión.

Así, la matriz sociocultural tiene un efecto directo a la hora de que los participantes relaten sus visiones y compartan sus conocimientos, así como al generar vínculos relacionales con la comunidad o con las otras personas (Rosa y Encina, 2004).

Desde la matriz sociocultural se comprende que estos elementos son los que constituyen la cosmovisión del ser humano, entendida como el conjunto de aspectos, creencias, opiniones y valores que conforman la imagen o el concepto general del mundo que tiene una persona, a partir de la cual interpreta su propia naturaleza y todo lo existente (Guevara et al., 2011). La cosmovisión es personal, pero está mediada social y culturalmente. Aunque los elementos de la matriz sociocultural no se pueden comprender de forma segregada, debido a que en la propia vida se dan en interacción y se han de considerar en conjunto (Encina et al., 2019). Así, si se toma uno solo de los elementos de la matriz sociocultural, se solidifica la identidad de la persona (Portelli, 1991), generando errores de interpretación que impiden el acercamiento a la comprensión de las otras personas.

Si se tienen en consideración todos los elementos de la matriz sociocultural, se puede comprender mejor la cosmovisión de cada una de las personas y dejar de lado las limitaciones que tiene la visión identitaria (Encina et al., 2019; Power, 1996). Tener en cuenta la matriz sociocultural e intentar comprender a las personas en su totalidad y desde los distintos elementos, abre las puertas a la complejidad y facilita que la gente encuentre identificaciones y distanciamientos (Encina et al., 2019; Morin, 2005).

Las identificaciones permiten encontrar aspectos en común con otras personas, ya que se encuentran vínculos en algunos de los elementos de la matriz sociocultural que facilitan el querer estar y compartir con las otras

personas desde el disfrute de la diversidad (Montañés, 2006). Asimismo, se generan distanciamientos al encontrarse con disensos o faltas de identificación en algunos de los elementos (Encina y Ezeiza, 2018a; Encina et al., 2019). Sin embargo, la riqueza de querer compartir desde la diversidad, construyendo desde las identificaciones y los distanciamientos, y no desde la identidad, facilita la convivencialidad (Illich, 1978) y la creación de vínculos relacionales horizontales.

Debido a esto, queda en evidencia que se ha de superar la visión identitaria a favor de las identificaciones y los distanciamientos. No obstante, en el ámbito académico-científico, muchas investigaciones se centran en uno solo de los elementos de la matriz sociocultural, destacando la identidad de la persona o del grupo de personas sobre las que se realiza la investigación (Encina et al., 2019, 2020; Illich, 1978).

A modo de ejemplo, algunas de las investigaciones realizadas desde la visión identitaria se centran en los siguientes aspectos: investigaciones de género (Inda, 2006; Ministerio de Ciencia e Innovación, 2011), investigaciones de etnia (Gómez, 1998; Martínez, 2004), investigaciones centradas en jóvenes (Alpizar y Bernal, 2003; George et al., 2007) o investigaciones sobre los miembros de una religión concreta (Castilla-Vázquez, 2019).

Aunque diferentes autores trabajan uno solo de los elementos de forma identitaria, es necesario tener en cuenta que todas las personas están atravesadas por todos y cada uno de los elementos de la matriz sociocultural, y que el tener en cuenta un solo elemento puede dificultar la comprensión de la cosmovisión de las personas que han participado en dichas investigaciones. Además, a nivel comunitario, relacionarse desde la identidad dificulta las posibilidades de encontrar identificaciones o distanciamientos con las personas con las que se comparten espacios y tiempos (Encina et al., 2019).

En este punto, es necesario aclarar cuáles son las diferencias entre los conceptos identidad e identificaciones.

La identidad, es definida como la característica principal o el grupo de características que en su conjunto representan a una persona (identidad propia) o a una comunidad (identidad colectiva o identidad cultural) (Altomare y Seoane, 2008; Martínez, 2008). Esas propiedades y atributos muestran aspectos que definen a las personas o comunidades y las diferencian del resto (Marcús, 2011).

La identidad suele ir ligada a la sociedad en la que la persona se desarrolla y en la que construye su ser. Dicha identidad social habitualmente integra tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos (Blanch, 2009). Los componentes cognitivos están ligados al conocimiento de las personas en lo que se refiere al grupo social en el que están adscritos. Los componentes evaluativos, a su vez, hacen referencia a las opiniones y juicios que los sujetos hacen sobre el grupo al que pertenecen. Finalmente, los componentes afectivos están ligados a lo que los sujetos sienten por pertenecer a ese grupo, a sus emociones (Blanch, 2009; Pichastor y Nieto, 2007). Es por ello por lo que la identidad se crea a través del autoconocimiento y la auto reflexión, aunque ha de tenerse en cuenta que, como todos los individuos forman parte de un conjunto social, las características sociales también marcan la identidad de los sujetos (Marcús, 2011).

Además, una misma persona, independientemente de la identidad, puede encontrar identificaciones con las personas que interactúe (Orozco, 2018) basándose en los distintos elementos de la matriz sociocultural. Dichas identificaciones se pueden dar en un entorno cultural, académico, comunitario, festivo o familiar y generar vínculos de unión con las otras personas. A su vez, esas identificaciones sirven para conocer también cuáles son las diferencias existentes entre las personas que interactúan, es decir, cuáles son los distanciamientos. Este proceso de encuentros de identificaciones y distanciamientos suele llevarse a cabo muchas veces de forma inconsciente al estar en relación con otras personas, y afecta en la elección libre de querer compartir espacios y tiempos en convivencialidad (Montañés, 2006).

No obstante, en ocasiones es necesario dinamizar las relaciones y facilitar el encuentro de identificaciones y distanciamientos. Hacer evidente este proceso

es parte de la construcción de la interculturalidad y la convivencialidad, de reconocer, de forma dialéctica, diversos aspectos como la identidad, la pertenencia a los grupos, las identificaciones, las diferencias con los otros y los distanciamientos (Guerrero, 1999).

Si se supera el concepto de identidad y se trabaja desde las identificaciones y distanciamientos, ya sea en el ámbito comunitario, educativo o científico-académico, es más sencillo lograr relaciones interculturales y convivenciales. Esto sucede debido a que las identificaciones permiten que las relaciones sean fluidas, dialécticas, movibles, cambiante y basadas en el disfrute de la diversidad. Además, facilitan encontrar en las personas con las que se realiza la interacción huellas y vestigios de necesidades, sentimientos, intereses o experiencias comunes. Asimismo, los distanciamientos y las contradicciones que se puedan dar no impiden la construcción colectiva con otras personas, ya que solo son parte de las diferencias, comprendiendo que, a pesar de ellas mismas, existen similitudes que generan vínculos y puntos de unión (Martínez, 2008). Así, los distanciamientos siguen generando diversidad y disensos desde los que se puede construir colectivamente.

A nivel cultural, las identificaciones permiten que las fronteras que existen entre las diferentes culturas no sean rígidas y que puedan ser dinámicas y flexibles (Bhabha, 2007). Esa interacción entre sujetos es posible gracias a que las identificaciones, al contrario de las identidades, no son barreras que separan a las distintas culturas (Orozco, 2018; Salinas y Núñez, 2013). Así, no es necesario que las personas se identifiquen plenamente con la otra cultura o con las otras personas, sino que se encuentren similitudes, necesidades o intereses comunes que posibiliten la construcción colectiva.

Mediante las identificaciones se puede superar la identidad negativa. En algunas ocasiones los miembros de un grupo o comunidad pueden tener una representación negativa de la identidad propia (Mercado y Hernández, 2010). En esta identidad negativa pueden tener efecto los estereotipos y estigmas que se les pueden atribuir a los miembros de una misma comunidad o cultura. Una cultura con identidad estigmatizada o identidad negativa encontrará grandes dificultades para querer relacionarse y construir equitativamente con los

miembros de una cultura no estigmatizada, ya que existen opresiones. Así, si se quiere que las diversas culturas trabajen juntas, se ha de hacer desde el reconocimiento de dichas opresiones (Paris, 1995). Asimismo, encontrar identificaciones y lograr unas relaciones horizontales y convivenciales ayudará tanto a la autoestima comunitaria como a la autoestima propia de los miembros pertenecientes a dicha comunidad o cultura.

Trabajar desde las identificaciones está en consonancia con el acercamiento a la comprensión de la cosmovisión de las personas y la visión de la complejidad, al no fragmentar los elementos que las conforman.

En el ámbito comunitario y en las investigaciones sociales desarrolladas desde la horizontalidad en comunidad (Encina et al., 2020), dinamizar las relaciones desde las identificaciones y los distanciamientos superando la visión identitaria y trabajar desde una visión intercultural y convivencial desde la matriz sociocultural es más sencillo, ya que no existe el factor de obligatoriedad de las escuelas, de las instituciones o de los empleos.

Por eso, en el contexto comunitario se detecta la necesidad de facilitar y no obstaculizar la existencia de espacios de encuentro intercultural que respondan a la diversidad existente para que en ellos se puedan compartir, comprender y presentar diferentes visiones sin la necesidad de llegar a un consenso ni a una homogeneización de los conocimientos, pensamientos o formas de construcción (Bhabha, 2007; Encina y Ezeiza, 2018a). Dichos espacios de encuentro son espacios de negociación en los cuales las culturas se entremezclan y pueden generar nuevos conocimientos aprendiendo de su entorno (Montañés, 2006).

Cuando dos o más grupos culturales se relacionan, pueden darse diversas estrategias de interacciones, tanto horizontales como verticales. Las principales estrategias de relación social entre grupos humanos son la asimilación o aculturación, la segregación, la integración, la inclusión o la convivencialidad en la diversidad. Estas formas sociales se dan también en las instituciones educativas, algunas de las cuales provocan gran conflictividad y desapego.

La asimilación o la aculturación es una relación vertical que implica dejar la cultura propia de lado, obligando a los grupos culturales dominados a que realicen las prácticas y costumbres de la población autóctonas o colonizadoras (Montañés, 2006; Mujica, 2002).

En el caso de la segregación también existe una cultura dominante, no obstante, las otras culturas realizan sus prácticas sin apenas contactos o a través de meros contactos superfluos (Gorard y Taylor, 2016). De esta manera, se generan redes, ya sean por parentesco o paisanaje de miembros de una misma cultura que quedan habitualmente excluidos de las costumbres y prácticas de la cultura dominante (Gorard y Taylor, 2016; Montañés, 2006; Ruiz, 2002).

En la integración, los miembros de la cultura no dominante han de realizar prácticas de la población autóctona para lograr su aceptación y a su vez, se pretende o, incluso, se facilita realizar prácticas propias del lugar de origen siempre de forma separada para que afecte lo mínimo a la cultura dominante (Montañés, 2006).

En cuanto a la inclusión, modelo que se promueve en la actualidad, tanto a nivel social como educativo, tiene como base la idea de convivencia. La inclusión supera al término integración, ya que las culturas no dominantes no han de cambiar para lograr integrarse y adaptarse al sistema dominante (Aguilar y Barbarrusa, 2019; Medina, 2018). Sin embargo, acoger la diversidad dentro de la cultura dominante y evitar la exclusión implica fomentar la convivencia a través de leyes, decretos y actitudes de tolerancia (Medina, 2018). Desde la inclusión no es posible lograr el disfrute de la diversidad de forma libre (Davis, 2018).

La visión más cercana a la presente investigación es la que trata de desarrollar la convivencialidad en la diversidad a través de la dinamización de las relaciones horizontales en los espacios y tiempos de los habitantes de una misma comunidad, para posibilitar la construcción colectiva del conocimiento (Amaya, 2011; Callahan, 2012; Illich, 1978).

La convivencialidad en la diversidad se da cuando en los espacios y tiempos de los habitantes se pueden formular y ejercitar prácticas locales, sin importar el lugar de procedencia, la edad, el género, las adscripciones, la clase

social o la cultura de trabajo de las personas que participen, construyendo desde las identificaciones y los distanciamientos encontrados a través de los distintos elementos de la matriz sociocultural. Por lo tanto, todas las personas tienen la misma oportunidad de construir y participar de forma libre y equitativa (Montañés, 2006), provocándose continuamente formas diversas de mestizaje, a través del reconocimiento de los otros y de los diversos aspectos que cada persona presenta en la matriz sociocultural (Encina et al., 2019).

Trabajar la convivencia desde las identificaciones y los distanciamientos, teniendo en cuenta las cosmovisiones provocadas por la matriz sociocultural, es más complicado en el ámbito educativo. En primer lugar, los centros educativos están segmentados por edad, en muchas ocasiones por la clase social e incluso existen centros segmentados por el género o por la etnia. Esto hace muy difícil trabajar desde la riqueza de la diversidad y desde la matriz sociocultural (Encina et al., 2019; Giordano, 2015; Rodríguez-Izquierdo, 2004). Para ello, es necesario abrir las escuelas a la comunidad, logrando que estas se conviertan en un espacio abierto más y se fusionen con el entorno. Esto no implica que la comunidad tenga que entrar en la escuela, sino que la escuela también pueda salir a la comunidad de manera centrífuga, y que se puedan construir cosas en conjunto (Encina y Ezeiza, 2018b). Así, se propone dar un paso más allá y poner en valor las relaciones horizontales, tanto dentro como fuera de las aulas, situando los contenidos en un segundo plano. De esta manera, el alumnado es libre de compartir sus conocimientos, pensamientos, vivencias y saberes con el resto de compañeros y con otras personas de la comunidad, construyendo los saberes de forma individual, grupal y colectiva.

Se debe comprender que la educación no es patrimonio de la escuela; hay otros espacios educativos no formales con los que se pueden establecer intercambios horizontales, abriendo las escuelas hacia esos colectivos e invitando a los mismos a que participen en la labor de construir colectivamente el conocimiento comunitario (Giordano, 2015).

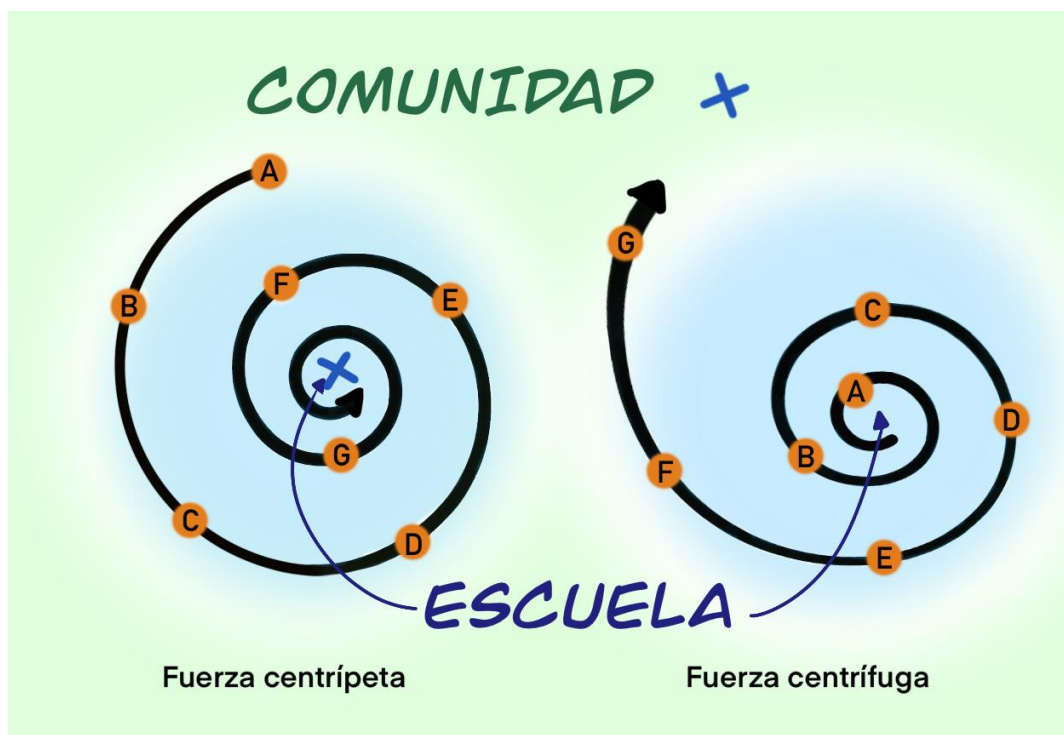
La tendencia de las escuelas es ejercer su fuerza hacia el centro de manera centrípeta, utilizando aspectos de fuera de la escuela y atrayéndolos

hacia su ámbito de fuerza. La escuela centrípeta se aprovecha del conocimiento que la rodea y lo introduce como elemento escolar para seguir manteniendo el círculo, llevando las relaciones siempre hacia dentro (Encina y Ezeiza, 2017a). La escuela centrípeta acaba pareciendo el centro de la cultura, y no da suficiente valor a todo lo que sucede fuera de ella, obstaculizando la autoestima comunitaria.

Para preservar la diversidad cultural y social, la diversidad de cada uno de los aspectos de la matriz sociocultural y la diversidad de pensar, sentir y hacer de manera individual, grupal y colectiva, se ha de superar la escuela centrípeta e ir hacia una escuela que use las fuerzas centrífugas (Figura 5), una escuela común, para trabajar alejándose del centro y permitiendo que las cosas se escapen hacia afuera, de forma que lo que surja en la escuela se comparta en la comunidad, abriéndola a los espacios del entorno y permitiendo también el influjo de la comunidad hacia dentro de la escuela con una posterior devolución que ponga en valor los conocimientos comunitarios (Encina y Ezeiza, 2018b; Giordano, 2015).

Figura 5

Fuerzas centrífuga y centrípeta



La escuela centrífuga es la que se ha de potenciar, para que los conocimientos de la escuela circulen en la comunidad sin que la escuela tenga centralidad, convirtiendo a la escuela en un espacio más de la comunidad y facilitando las relaciones convivenciales, basadas en identificaciones y distanciamientos (Ezeiza et al., 2017).

Esta apertura facilita que miembros de la comunidad y miembros de la escuela compartan espacios y tiempos, disfruten de la diversidad y puedan construir y aprender desde la convivencialidad y la matriz sociocultural para dar respuesta a sus necesidades académicas y comunitarias.

A modo de síntesis, tener en cuenta todos los elementos de la matriz sociocultural en su conjunto facilita la comprensión de la interculturalidad y la diversidad cultural del grupo de personas con el que se construye el conocimiento. Así, a través de la comprensión profunda de la interculturalidad y del disfrute de la diversidad, se puede trabajar de una manera convivencial, ya sea en el ámbito comunitario, en el ámbito educativo o en el ámbito académico-científico (Encina y Ezeiza, 2017b, 2017a). De no tener en cuenta la matriz sociocultural, no sería ético entremezclar las visiones de la gente de la comunidad, del alumnado o de los sujetos participantes de una investigación como si se trataran de un conjunto homogéneo.

1.3.3. Comunicación multidimensional

Siempre que existen relaciones interculturales entre diversos grupos sociales y personas que se identifican con los diversos elementos de la matriz sociocultural, es de gran importancia pensar lo cultural ligado a la comunicación. Jesús Martín Barbero (1987) propone entender la comunicación desde una perspectiva cultural, como mediadora indispensable para comprender los fenómenos culturales y comunicativos.

La comunicación posibilita encontrar identificaciones y distanciamientos, facilitando la dinamización de debates desde los consensos y disensos. La

existencia de disensos es necesaria, ya que, al no tener una solución cerrada, facilita la construcción colectiva y el tener en cuenta diversos puntos de vista, abriendo la construcción a la complejidad (Encina y Ezeiza, 2018a; Morin, 2005). Si las comunicaciones se limitan a buscar consensos, se busca la certeza y se impide la construcción colectiva, se alimentan las relaciones de poder y se simplifica la diversidad. A mayor diversidad, menos posibilidad de acuerdo, como planteó Ibáñez (1985b, p. 83) “solo se pueden poner de acuerdo en nada”. Así, las comunicaciones ligadas a lo cultural y popular, han de permitir disensos y ser abiertas.

Por lo tanto, la comunicación es un elemento esencial que ha de ser comprendido de forma multidimensional. La comunicación multidimensional es una forma de concebir el mundo y convivir con el entorno a través de múltiples dimensiones, en las cuales se experimentan diversas formas de transmitir mensajes, pensamientos, sentimientos o saberes. Dentro de las diversas formas de comunicación se encuentran la comunicación oral, la escrita, la gestual, la digital... entre otras.

Así, la comunicación es un pilar básico en la vida cotidiana de los seres humanos. La comunicación es necesaria para dinamizar la construcción colectiva del conocimiento, compartir los saberes populares, conocer a las personas del entorno, encontrar identificaciones y distanciamientos, debatir y negociar significados, compartir experiencias, o conocer las necesidades de una comunidad. Por ende, la comunicación está presente de manera transversal en todos los ámbitos, entre ellos el ámbito comunitario, el ámbito educativo y el ámbito académico-científico.

En el ámbito comunitario, la comunicación multidimensional es esencial para el desarrollo de la vida cotidiana. Las clases populares a lo largo de la historia han sido capaces de generar, a partir de la creatividad y de sus prácticas culturales y comunicativas, un abanico amplio de soluciones sociales ante las adversidades a las que debían enfrentarse (Ollivier, 2008). De esta manera, “recurriendo a la organización y a la cooperación, haciendo uso de sus prácticas cotidianas comunicativas propias de las culturas populares, logran encontrar la

solución a los posibles problemas y generar, desde sus posibilidades, distintas formas de actuar colectivamente” (Bonavitta, 2008, p. 6).

Así pues, en el ámbito comunitario la comunicación, fluye en el encuentro en los espacios y tiempos cotidianos, provocando procesos de acción, sentimiento y reflexión que permiten las verdaderas transformaciones y construcciones colectivas (Luque y Encina, 2008).

Un aspecto a tener en cuenta al abrir puentes a las prácticas comunicativas es la competencia cultural y oral de los diversos grupos. El nivel de educación, tanto formal como informal de los miembros, las diferentes variedades diatópicas (dialectos), diastráticas (sociolectos) y diafásicas o la competencia auditiva o gestual pueden influir en las construcciones colectivas. Sin embargo, siempre que exista un interés de comunicación y una necesidad de compartir experiencias o conocimientos, cualquier obstáculo se podrá superar desde la colectividad (Bonavitta, 2008).

En el ámbito educativo, la comunicación es esencial para la transmisión de los conocimientos y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este ámbito, la comunicación escrita tiene gran peso. No obstante, en este proyecto de investigación se propone dinamizar las relaciones convivenciales en el aula, por lo tanto, se considera necesario dar valor a la oralidad en las aulas, ya que esta forma de comunicación sirve para facilitar el conocer e intentar comprender la cosmovisión del resto de compañeros y compañeras.

En la actualidad, la comunicación digital es otra de las comunicaciones que tiene peso en el ámbito educativo (Cabello, 2018). Esta comunicación facilita el acceso a recursos e información de forma más abierta, entre ellos materiales didácticos digitales con aplicación curricular. La apertura de las formas de comunicación, asimismo, favorece que el alumnado pueda recibir información de distintas fuentes y que pueda contrastarla de forma crítica (Rogers et al., 2016).

Así, la comunicación multidimensional en el ámbito educativo facilita el desarrollo del pensamiento crítico (Colmenárez et al., 2017; Rogers et al., 2016),

ayuda a las relaciones convivenciales y dinamiza el intercambio de saberes en horizontalidad dentro y fuera de las aulas.

Finalmente, en el ámbito académico-científico, en concreto al realizar investigaciones sociales, la dimensión comunicativa es de gran importancia. Si se quiere propiciar la construcción colectiva del conocimiento y se tratan de fomentar relaciones convivenciales e interculturales en una comunidad, es necesario que las formas de comunicación que se den a lo largo de las investigaciones participativas, ya sea para la construcción colectiva o para la resolución de problemas, sean deseadas, voluntarias y horizontales (Amaya, 2011; Borremans y Sicilia, 2006; Briseño, 2015).

La comunicación horizontal entre los sujetos participantes y las personas que llevan a cabo la investigación, permite conocer los intereses y las necesidades de la comunidad. Así, todas las interacciones sirven para encontrarse con la gente, comprender desde el disenso a las personas que comparten los mismos espacios y tiempos, y conocer las necesidades e inquietudes comunes (Encina y Ezeiza, 2018a; Luque y Encina, 2008).

En investigaciones como la presente, la comunicación en sus múltiples dimensiones es un aspecto esencial, ya que la comunicación basada en la oralidad es necesaria para recoger el conocimiento comunitario mediante herramientas como las historias orales, como a continuación se desarrolla. Asimismo, sirve para negociar los significados, para comprender la cosmovisión de las personas que participan voluntariamente en la investigación, para hacer que el análisis desde los discursos sea ético al comprender al hablante más allá del mensaje, para dinamizar debates desde los consensos y disensos, para construir colectivamente el conocimiento, para generar nuevos espacios convivenciales y para compartir el conocimiento (Luque y Encina, 2008), tanto en los centros educativos como a modo de devolución en la propia comunidad, ya sea socializándolo de forma física o digital.

1.3.4. Oralidad y construcción colectiva del conocimiento comunitario

La oralidad es la forma de expresar, compartir y transmitir conocimientos de la mayoría social cuya voz ha sido denostada por la cultura oficial y que mantiene el conocimiento, las costumbres, los recursos y las formas de transmisión populares. Gracias a la oralidad y a los intercambios horizontales, el conocimiento puede ser compartido y apropiado por la gente (Rosa y Encina, 2004). La oralidad pone en primer plano las formas de relación y mediante dichas relaciones horizontales facilita la construcción colectiva del conocimiento comunitario.

No obstante, no todos los procesos de construcción que usan recursos orales son transformadores, ya que, en ocasiones, mediante herramientas orales como los grupos de discusión o los debates, se promueve el consenso, el consentimiento o la aceptación. En estos casos, las herramientas utilizadas, por mucho que estén basadas en lo oral e incluso en la oralidad, difícilmente serán transformadoras, porque no fomentan la convivencialidad ni las relaciones interpersonales, al estar estas relaciones mediadas por las tareas de la investigación. Para que las herramientas orales sean transformadoras, han de facilitar la construcción desde los disensos (Encina y Ezeiza, 2018a) y ayudar a detectar los temas generadores y los significados de una comunidad (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Freire, 1984).

La oralidad es la forma de comunicación central de las culturas populares (Ollivier, 2008), ya que los saberes se transmiten de forma oral, y las relaciones se crean y transforman a través de interacciones orales que permiten conocer a las personas con las que se interactúa, encontrando tanto identificaciones como distanciamientos.

Así, la oralidad de las culturas populares está ligada a la complejidad e implica que las narraciones orales populares están entrelazadas, son imperfectas, incompletas y están basadas en la incertidumbre. Es por ello por lo que la conciencia de la complejidad hace comprender que no se puede escapar

de la incertidumbre y que no se puede lograr un saber total (Adorno y Gódde, 1996) o, como expresa Edgar Morin, "la totalidad es la no verdad" (Morin, 1992, p. 199).

En la presente investigación se comprende la oralidad de las culturas populares desde la postura de Walter Ong (1987). Así, la oralidad, no solo es compleja, sino también dinámica y diversa. Está en constante movimiento y desarrollo, ya que se da en los espacios y tiempos cotidianos y se transforma para adecuarse a las situaciones y los interlocutores. La oralidad, al no estar vinculada a una verdad total, facilita los debates desde los disensos, a pesar de que a través de ella también se puedan llegar a consensos.

La oralidad es una forma de comunicación primaria, ya que está vinculada a la empatía, a los procesos de memoria, a los gestos, a las miradas, a los sentimientos, a las acciones, a los pensamientos, a los vínculos y a las formas de relación (Ong, 1987). Además, la oralidad está ligada a la musicalidad de la narración, siendo esta una clave de gran importancia en su transmisión (Portelli, 1991).

En ocasiones, la oralidad y lo oral se entremezclan, ya que en la oralidad hay una parte oral y lo oral puede corresponderse en parte con la oralidad. Sin embargo, lo oral es una forma de comunicación y narración más cercana a la escritura. Los hablantes que utilizan la forma oral para desarrollar su discurso han interiorizado previamente estructuras y vocabulario que pertenecen a la narrativa escrita. Por eso, "cuando lo oral se crea desde la escritura pierde su dinamismo" (Encina y Ezeiza, 2018c, p. 48).

La centralidad de la escrituralidad en lo oral se debe a que la escritura plantea la perfección, el acabamiento y la certidumbre, ya que los textos escritos implican una conciencia lingüística que requiere reflexionar sobre las estructuras para cumplir con las normas de la expresión escrita.

De esta manera, puede que las formas de expresión que están basadas en la oralidad tengan "un vocabulario pobre, pero a menudo son más ricas en variedad de tono, volumen y entonación que las de los hablantes de clase media

que han aprendido a imitar en el habla el tono parejo de la escritura” (Portelli, 1991, p. 40). Esta idea dialoga con el planteamiento de Walter Ong (1987) que defiende que el tener menor léxico no implica que la oralidad sea más simple o pobre que la escrituralidad, ya que sus formas de construcción son más complejas. Sin embargo, se ha de destacar que la oralidad no solo está vinculada a lo lingüístico, es decir, a la palabra, sino también a las relaciones y las diversas formas de expresión como los gestos y las miradas. Además, la oralidad en muchas ocasiones refleja mejor la complejidad, ya que incluye elementos históricos y culturales vinculados al contexto y a la memoria colectiva (Denny, 1995), facilitando que se detecten y se trabaje con los temas generadores de una comunidad (Freire, 1984). De esta manera, como la oralidad está vinculada al contexto, no es necesario que en ella se recojan todos los elementos que en lo escrito se deberían recoger y detallar, ya que se comparten los significados, se basan en elementos comunes y son compartidos por la gente, lo que facilita que puedan ser omitidos y transmitidos de forma implícita, construyendo y compartiendo los saberes desde la complejidad

Así, se puede afirmar que la oralidad se da principalmente en las comunidades y las culturas populares donde predominan las formas de hacer de la vida cotidiana. Además, dentro de las instituciones también suele darse la oralidad, ya que la oralidad la conforman las comunicaciones que se realizan de forma espontánea, desde el deseo de compartir saberes, ideas o conocimientos en convivencialidad y este tipo de relaciones también se pueden dar en ámbitos institucionales o académicos, aunque no sean las predominantes ni las aceptadas. A modo de ejemplo, cuando en el ámbito educativo suelen darse conversaciones espontáneas entre el alumnado que están basadas en la oralidad, lo más habitual es pedir silencio (Encina y Ezeiza, 2018c). Sin embargo, dicha oralidad que surge podría dinamizarse para que sirva para trabajar de una forma más espontánea, imaginativa y operativa.

Por último, gracias a la oralidad son posibles las relaciones convivenciales y horizontales. A través de esta oralidad se construyen las mediaciones sociales deseadas, que sirven para conocer las necesidades y los intereses de la gente, facilitando el construir colectivamente partiendo de los temas generadores y

transformar la realidad social. Para que las herramientas basadas en la oralidad sean transformadoras, las relaciones deben estar en primer plano, facilitando así que las personas se conozcan y que compartan las necesidades y los intereses de la comunidad, propiciando la construcción colectiva basada en los intereses de los sujetos que participan y convirtiendo las herramientas basadas en la oralidad en dinamizadoras de lo social (Encina et al., 2020).

2. HISTORIAS ORALES COMO RECURSOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

En los procesos comunitarios la búsqueda y el reencuentro con las raíces tienen mucha fuerza, el pasado común es valioso y los sentimientos compartidos sirven para que los miembros que forman parte de la comunidad se comprendan a sí mismos y conciban su identidad y sus identificaciones como grupo (Causse, 2009). En este ámbito es más fácil y fructífero construir colectivamente, ya que existe un conjunto dinámico de valores donde la cultura es recreada de manera cotidiana de acuerdo a sus características, diferenciándose así de otras comunidades y culturas (Medina, 2013).

Se ha de tener en cuenta, también, que las personas que viven en una misma comunidad comparten espacios y tiempos, y al compartirlos viven un compromiso que los hace formar parte del “momento de la tradición en el comportamiento histórico-hermenéutico” (Gadamer, 2007, p. 67),

Así, otro de los conceptos principales de la presente investigación son las historias orales, desarrolladas con el fin de recoger la voz y los saberes de las personas de la comunidad, poner en valor los saberes comunitarios y propiciar la construcción colectiva hacia una sociedad convivencial.

Para ello, es esencial explicar qué son las historias orales y hacer una aclaración terminológica, diferenciando las historias orales de las biografías, de las historias de vida o de la historia oral.

2.1. FORMAS DE INVESTIGACIÓN BASADAS EN FUENTES ORALES

Las historias han sido compartidas a lo largo de los años primordialmente a través de fuentes orales. Los conocimientos, los saberes, los acontecimientos, los sucesos y las experiencias se han transmitido de generación en generación y compartido a través de relatos entre la gente que vive en una misma comunidad (Estrada, 2004; Iturmendi, 2008). A pesar de que las fuentes orales han sido de gran importancia en la historia de la humanidad, los historiadores a lo largo de los años han mostrado desconfianza por dichas fuentes, apostando por la visión de la razón donde primaban la escritura y la imprenta (Iturmendi, 2008), particularmente a partir del siglo XIX, cuando creció el afán de convertir todas las materias en disciplinas científicas a partir de la revolución industrial.

Así, las investigaciones realizadas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX centraron sus esfuerzos en imitar el método de las ciencias naturales para construir un conocimiento que pudiera denominarse “verdad objetiva”. Este método científico implicaba observar y analizar directamente los hechos e indagar en las fuentes escritas, consideradas como fuentes objetivas y confiables, en el caso de que los hechos no fueran observables (Betancourt, 2010).

En consecuencia, las fuentes orales fueron rechazadas en el ámbito científico, ya que contaban con matices de subjetividad, variabilidad o inexactitud, es decir, no contaban con la objetividad necesaria para ser válidas en el marco del positivismo (Hernández, 1995). Así, los datos que provenían de fuentes orales quedaron clasificados como folclore o literatura, dejando de lado la voz de las personas que habían vivido y formado parte de los hechos o cuestiones que se investigaban.

Aproximadamente en el año 1940, en Estados Unidos, aconteció otro cambio significativo a la hora de concebir el conocimiento científico. Algunas corrientes consideraron que indagar únicamente en las fuentes escritas no era suficiente y defendieron la necesidad de estudiar el acontecer humano. Así,

comenzaron a delinear perspectivas que reconocían la necesidad de recoger las voces de las distintas clases sociales y los diversos enclaves étnicos (Iturmendi, 2008).

Sin embargo, como Encina et al. (2020) y Zibechi (2008) señalan que no fue hasta mayo de 1968 cuando las fuentes orales cobraron importancia real en el ámbito académico-científico. En ese momento histórico y paralelamente en diversos lugares, se establecieron nuevos métodos de investigación alternativos a la ciencia positivista, generando la posibilidad de recoger las fuentes orales en el mundo académico-científico y reconociendo a nuevos sujetos históricos o políticos que no habían sido tenidos en cuenta.

Estos nuevos sujetos históricos o políticos se fueron definiendo en torno a distintas identidades y posiciones dentro de la matriz sociocultural. La definición de los sujetos se hizo en torno a “identidades de género (movimiento feminista, reconocimiento de la identidad «Mujer» como sujeto político), de etnia (movimiento indigenista, reconocimiento de la identidad asociada al territorio) y de edad (movimientos juveniles, reconocimiento de la «Juventud» como sujeto)” (Encina et al., 2020, p. 14). Por lo tanto, las fuentes orales fueron desarrollándose para visibilizar a los sujetos participantes cuya voz no había sido escuchada, reconociendo académica y científicamente sus opresiones, y ayudando a construir, reconstruir o reforzar su identidad.

Desde esta nueva forma de investigar se planteó que la historia emana de los propios sujetos, dando voz a las personas que no la habían tenido hasta el momento y ayudándoles a buscar y construir su cosmovisión (Encina et al., 2020; Fontana, 1984; Oliveira, 2010). Gracias a las fuentes orales se logró trabajar, recoger y activar la memoria colectiva, haciendo que los sujetos participantes mediante diversas técnicas se involucraran y participaran activamente en la interpretación de su pasado (Cendales y Torres, 2000; Torres et al., 1990). De esa forma, los resultados de las investigaciones académicas también podían llegar a ser conocidos, comunicados y apropiados por los propios sujetos pertenecientes a las culturas populares.

Así, desde las fuentes orales, se fue recabando información sobre "la historia de la vida cotidiana, cultural, política, ideológica, imaginaria, representativa, territorial, social, tradicional, de los campesinos, obreros, migrantes, indígenas, afro descendientes, líderes populares, militantes políticos, guerrilleros, mujeres, entre otros más sujetos históricos" (López Guzmán, 2007, p. 4). De esta manera, se hizo un esfuerzo por reconstruir y comunicar las versiones del pasado y dar valor al conocimiento de los sectores subalternos (por discriminación de género, edad, etnia...) de la sociedad.

Gracias al énfasis que se hizo por recabar las diversas voces desde los relatos de la gente perteneciente a diferentes estratos sociales, perdió importancia en ciertos ámbitos científicos la búsqueda de la verdad absoluta y se tomó como eje el conocimiento oral, convirtiendo la palabra en una fuente fundamental para las nuevas investigaciones sociales e históricas (Betancourt, 2010; Gómez, 2014).

Otro cambio que este nuevo enfoque aportó a la comunidad académico-científica fue el análisis de los sentimientos y pensamientos de los sujetos. Estos llegaron a convertirse en el centro de algunas de las investigaciones realizadas desde las fuentes orales, superando las limitaciones de las investigaciones tradicionales basadas en textos (Castro, 2018).

En los consiguientes años, las fuentes orales fueron tomando peso en el mundo académico-científico. La sociología, la antropología, la comunicación social, la literatura y los estudios culturales y étnicos fueron algunas de las áreas de las ciencias sociales que incorporaron las fuentes orales en sus métodos de investigación, dejando de lado el predominio de las fuentes escritas (Gili, 2010; González Monteagudo, 2010).

Esto ocasionó la expansión del uso de diversas herramientas basadas en fuentes orales: las historias de vida, la historia oral, las biografías, los testimonios y memorias, entre otras (Castro y Cárdenas, 2018).

Algunas de las investigaciones realizadas en aquellos años, se centraron en buscar una utilidad futura a los relatos orales recogidos, mientras otras tenían

la urgencia de buscarle una utilidad presente (Meyer y Bonfil, 1971). En cuanto a la utilidad futura, el eje central de las investigaciones era recopilar memorias, recuerdos, ideas y saberes de las personas informantes en grabaciones de audio para que otras personas las analizaran en un futuro y no se perdiera dicha historia. Así, toda la información resultante de la investigación era guardada para que fuera analizada en un futuro, sin un interés inmediato de que fuera procesada en ese momento histórico.

A su vez, tanto en antropología como en sociología se realizaron investigaciones cuya preocupación e interés principal era recoger la historia inmediata de la gente "sin historia". De esta manera, se fueron creando archivos que se utilizaron para dar a conocer una parte de la historia que hasta el momento había sido invisibilizada y denunciar situaciones de exclusión social y discriminación (Castro y Cárdenas, 2018; Encina et al., 2020; Hinojosa, 2012; López Guzmán, 2007). A través de las fuentes orales se "persigue reconstruir un presente a partir de unas fuentes orales no coloniales, al margen de la oficialidad, encaminada hacia una estrategia que interrelaciona pasado y presente" (Domingo et al., 2007, p. 13).

Introducir las fuentes orales en las investigaciones académicas ha sido un largo proceso que continúa en la actualidad, ya que en muchos campos de investigación todavía se consideran herramientas poco válidas que carecen de veracidad y objetividad.

En los ámbitos académico-científicos en los que su uso se ha vuelto común, sin embargo, existen diferentes formas y herramientas para trabajar las fuentes orales. Entre ellas, se considera de interés para la presente investigación hacer una aclaración terminológica de las herramientas y métodos basados en fuentes orales más comunes en investigaciones sociales y educativas, y comprender sus principales diferencias con la herramienta historias orales desde la cual se realiza la presente investigación. Las herramientas y métodos basados en fuentes orales que se han escogido para el análisis, por ser los más recurrentes en el ámbito de las ciencias sociales, son los métodos biográfico-

narrativos, las historias de vida y la historia oral, que se contrastan a continuación con las historias orales.

2.1.1. Método biográfico-narrativo

Los estudios biográficos han sido utilizados a lo largo de la historia para recoger los datos principales de la vida de un sujeto.

Estas narraciones, centradas en la descripción de la historia de la vida de una persona concreta, suelen estar elaboradas por otra persona perteneciente al mundo académico-científico. Esta persona investigadora logra la información a través de dos vías principales: entrevista al sujeto protagonista del relato, o la indagación a través de documentos escritos sobre la vida del sujeto protagonista (Creswell, 1998). Así, para llevar a cabo una investigación biográfico-narrativa, no es necesario que el sujeto protagonista de la biografía esté vivo; sin embargo, realizar entrevistas y conocer en primera persona al sujeto enriquece la investigación y aporta datos más detallados que favorecen la narrativa (Landín y Sánchez, 2019).

El método biográfico-narrativo no siempre es desarrollado por personas investigadoras, ya que también puede ser llevado a cabo por el propio sujeto de investigación, es decir, el sujeto es quien recoge el relato de su propia vida. Este es el caso de las autobiografías (Piña, 1988).

Este método puede ser llevado a cabo desde diversos puntos de vista. Uno más tradicional, como indica (Creswell, 1998, p. 50), en el que “el investigador recurre a supuestos teóricos para comprender el relato de la vida del investigado desde su propio punto de vista”. La otra perspectiva, incluye la noción de reflexividad en el trabajo de la persona que realiza la investigación, tomando en consideración en sus supuestos el contexto histórico, la posición del sujeto en la sociedad, el lugar que ocupa quien escribe el relato y las aportaciones que se le realizan al relato desde la visión de la persona investigadora (Creswell, 1998; Landín y Sánchez, 2019).

La base del método biográfico-narrativo son las experiencias. Las vivencias no se pueden compartir a través de narraciones, las experiencias sí, ya que se pueden extraer conclusiones de ellas y se pueden narrar. Las vivencias se convierten en experiencias una vez que son reflexionadas y pensadas. Por lo tanto, las personas que realizan investigaciones biográfico-narrativas recogen los relatos de las memorias sobre las experiencias de vida de una persona concreta (Martín et al., 2013).

Este método de investigación es útil para recabar información de una persona cuyas experiencias de vida pueden ser de interés para indagar en un ámbito científico concreto. Además, dentro de las biografías se puede acotar la recogida de la información trabajando con testimonios, ya sean focalizados en un tema o abiertos. “Los relatos contenidos en los testimonios son narraciones biográficas por lo general acotadas a los propósitos de la investigación y, por lo mismo, se consideran fragmentos parcialmente observados de vidas en progreso, identidades y experiencias en desarrollo” (Donoso, 2015, p. 11).

2.1.2. Historias de vida

Las historias de vida son herramientas de investigación que consisten en recoger, transcribir y analizar los relatos de un sujeto. Dicho sujeto comparte los acontecimientos y las vivencias más destacadas de su propia vida (González, 2010). La persona que lleva a cabo la investigación realiza una o más entrevistas en profundidad con el sujeto participante en las que se recogen sus sentimientos, su manera de comprender el mundo, sus experiencias y su realidad cotidiana (García, 1995). Toda la información obtenida se transcribe y se analiza para conferir el relato como si de una unidad global se tratara (Cornejo et al., 2008).

En las historias de vida, la persona que realiza la investigación relaciona la vida del sujeto entrevistado con el contexto cultural, social, político, simbólico y religioso de su entorno, haciendo así un análisis en profundidad de los relatos (González, 2010).

Se consideran como investigaciones basadas en historias de vida aquellas que se ocupan

[...] de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, hacen inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan a preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de la elaboración o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra (Hinojosa, 2012, p. 59).

Las historias de vida tienen puntos en común con el método biográfico-narrativo, ya que como destacan, las historias de vida pueden ser entendidas como autobiografías que se construyen a través de entrevistas etnográficas y son escritas por una tercera persona (Taylor y Bogdan, 1987). Así, las autobiografías son narradas por el propio sujeto, que registra sus experiencias desde la manera de ver su propia vida elaborando un relato vital.

Por otro lado, las historias de vida son recogidas por la persona que investiga, solicitándole al sujeto que comparta sus experiencias y construyendo la historia partiendo de los relatos vitales de la persona entrevistada (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1987). Sin embargo, se ha de recalcar que como Bertaux (1999, p. 14) señala, “para que el relato de vida pueda esbozarse o, más aún, para que se desarrolle, es necesario haber interiorizado la postura autobiográfica; que nos tomemos por objeto”.

Dentro de las historias de vida existen dos vertientes principales: las historias de vida, conocidas como *life history*, y los relatos de vida, conocidos como *life story*. El sociólogo norteamericano Denzin (1970) fue el primero en distinguir entre *life history* y *life story*.

En las historias de vida, *life history*, las personas investigadoras interpretan la vida del sujeto, contrastando lo recogido con otras fuentes. Por ende, es necesaria la verificación de la información y el asegurar la concordancia de los hechos narrados a través del contraste con datos aportados por otros medios de registro y por materiales proporcionados por el sujeto entrevistado o por personas de su entorno (Denzin, 1970). En los relatos de vida, *life story*, al contrario, se realiza la transcripción de la entrevista procurando minimizar la intervención de la persona que realiza la investigación. Es más, Bertaux (1997, p. 32) considera que “hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida”.

En esta línea, son destacables los dos enfoques señalados en el IX Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Uppsala (1978): el enfoque nomotético, centrado en obtener datos objetivos y sistemáticos, y el enfoque ideográfico, con una perspectiva más naturalista que no trata de sistematizar la información, sino mostrarla (Solé, 1978).

En cuanto a los propósitos de las historias de vida, el objetivo central es dibujar el perfil de la vida de una persona a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las experiencias de vida significativas e identificando tanto las etapas naturales de la vida como los periodos críticos (García, 1995). Sin embargo, como no es posible “incorporar todos los datos y sucesos de la vida,... se intenta, conferir una unidad explicativa e interpretativa a estas etapas y dotar de significado y relevancia a aquellos hitos vitales relatados por el protagonista que más interesen a la investigación” (García, 1995, p. 42).

2.1.3. Historia oral

Otra de las herramientas basadas en fuentes orales y que puede parecer que tiene similitudes con la herramienta “historias orales” en la que se apoya la presente investigación, es la historia oral. La historia oral es un tipo de herramienta de investigación que se basa en la reflexión de un individuo concreto sobre eventos específicos de la historia acontecidos en una sociedad o en una

comunidad concreta (Iturmendi, 2008; Meyer y Bonfil, 1971). Desde la historia oral, el sujeto narrador analiza sus causas, sus consecuencias y los efectos de dichos eventos sobre su propia vida o la del resto de actores sociales pertenecientes a una comunidad o entorno concreto (Meyer y Bonfil, 1971).

A diferencia de las historias de vida, la historia oral pone el interés en los sucesos y eventos, centrándose en menor medida en las experiencias vitales de la persona entrevistada y en las individualidades. Así, “la historia oral tiene la particularidad de llenar el silencio y las ausencias de que adolece el material documental” (Hinojosa, 2012, p. 58). Para recoger el conocimiento sobre los sucesos o eventos de interés, se realizan entrevistas en profundidad. Esta forma de investigación es considerada por algunos autores como una historiografía formada por recuerdos, ideas y memorias de los informantes vivos que han de ser contrastadas con el fin de reconstruir la historia recogiendo las voces de las clases subalternas. La información recogida en estas entrevistas es transcrita y analizada, contrastándola con los documentos escritos existentes (Hinojosa, 2012).

Sin embargo, la línea divisoria entre las historias de vida y la historia oral no está tan clara, ya que la historia oral puede usar la herramienta historias de vida como parte de sus instrumentos (Iturmendi, 2008) a lo que se le une lo que Hinojosa (2012, p. 60) enfatiza: “La historia oral utiliza como métodos, técnicas e instrumentos: la historia de vida, la biografía narrativa, el relato de vida, la entrevista, etc.”.

En cualquier caso, es de gran importancia tener en cuenta que, al realizar investigaciones desde la historia oral (y asimismo desde las historias de vida), se visibilizan a ciertos sujetos, desdibujando e invisibilizando a otros (Ortiz, 2018).

Así, al tomar como eje algún aspecto concreto de la matriz sociocultural, como la etnia, la cultura de trabajo o el género, se da voz a los sujetos desde las identidades, destacando un aspecto como central para el sujeto participante y dificultando el encontrar las identificaciones y los distanciamientos que ayudan a construir colectivamente desde las relaciones horizontales y convivenciales.

2.1.4. **Contraste con historias orales**

Tras revisar los tres métodos más utilizados en investigación con fuentes orales dentro del ámbito de las ciencias sociales, se ha de destacar que todos ellos tienen en común la importancia de recoger la voz de los sujetos y rellenar los silencios y las ausencias de los materiales documentales (Meyer y Bonfil, 1971). Además, rompen con el método científico tradicional y posibilitan el análisis desde entrevistas abiertas, audios y vídeos.

A pesar de este gran salto realizado al integrar las fuentes orales en el ámbito académico-científico, estas herramientas tienen la limitación de que siguen estando basadas en obtener la información de los sujetos participantes, en ocasiones tratados como objetos de análisis, sin llegar a ser transformadoras en la mayoría de los casos.

Esto ocurre debido a que en muchas ocasiones, las investigaciones se centran en realizar entrevistas en profundidad con un único sujeto participante, o varios sujetos entrevistados de forma independiente. Así, al centrarse la construcción mediante fuentes orales del relato aislado de los individuos, a pesar de que participen activamente, no puede lograrse, ni se busca, una dinamización social, ya que no existe un intercambio horizontal entre los sujetos (Encina et al., 2020; Martín et al., 2013).

Por lo tanto, aunque estos movimientos abren las posibilidades del ámbito académico-científico al reconocer diversos sujetos históricos y recoger sus relatos y voces, tienen claras limitaciones, ya que difícilmente sirven para transformar la sociedad y dinamizar la construcción colectiva. Asimismo, al estar basadas en relatos de sujetos concretos, el conocimiento resultante no puede ser debatido, debido a que no se puede debatir sobre la vida de un sujeto, ya que los relatos de experiencias de vida de un sujeto no pueden ser modificados, negociados o argumentados, ni deben ser juzgados (Encina et al., 2020).

Esta falta de posibilidad de debate y la visión individualista de la sociedad, hacen que a través de las herramientas mencionadas no se pueda propiciar la

construcción colectiva del conocimiento, ya que, al mostrar a personas individuales como modelos sociales, se pierde la posibilidad de aprender y compartir colectivamente. De esta manera, los relatos biográficos y las historias de vida centradas en las experiencias de vida de unos sujetos concretos, están conformadas por la idea de que “un individuo totaliza la sociedad, el sistema se proyecta hacia un individuo (...) el individuo es síntesis de los elementos sociales” (Hinojosa, 2012, p. 63).

Además, la construcción histórica a través de estas herramientas o métodos está basada en entrevistas realizadas a personas «con pasado» y desarrollada por personas investigadoras académicamente cualificadas, sin llegar a comprender que todas las personas tienen saberes desde los que se puede construir colectivamente y compartir.

Así, las herramientas y métodos de investigación con fuentes orales analizadas se limitan a ser etnográficas, debido a que están centradas en los contenidos y generan relaciones verticales y basadas en el interés de recopilar datos históricos, ya sean para el presente o tengan una utilidad futura (Meyer y Bonfil, 1971). El límite de esas herramientas, por consiguiente, es que, a pesar de que tienen todas las características necesarias para provocar la autoestima comunitaria y la transformación social, se quedan en la extracción, análisis y procesamiento de los datos, sin llegar a dinamizar las relaciones convivenciales, construir colectivamente y dar respuesta a las necesidades e intereses de la comunidad.

Así, desde las historias orales se amplía el horizonte de los métodos biográfico-narrativos, de las historias de vida o de la historia oral, ya que favorecen la transformación social. Por ello, a continuación, se detalla la herramienta historias orales, para comprender sus características principales y justificar su elección como herramienta ética.

2.2. HISTORIAS ORALES

El aspecto principal que diferencia la herramienta historias orales del resto es su capacidad de transformación, ya que es una herramienta dinamizadora de lo social (Encina et al., 2020).

Conocer las implicaciones de las herramientas que se aplican en el desarrollo de las investigaciones, en el presente caso la herramienta historias orales, es esencial, ya que, si no se reflexiona sobre para qué se va a aplicar dicha herramienta, se puede cometer el error de escoger la herramienta sin comprender las implicaciones de trabajarla y marcar “la epistemología por la herramienta” (Encina et al., 2020, p. 17).

Reflexionar sobre las implicaciones de trabajar las historias orales sirve para no caer en la falsa creencia de que se está haciendo una ciencia comprometida con la sociedad y en realidad utilizar a los sujetos como fuentes de información, sacando a la luz los saberes de las culturas populares y convirtiéndolos en cultura oficial (a través de la realización de museos de la memoria u otras iniciativas similares) o en cultura de masas (convirtiendo en folklore lo popular y comercializándolo) (Encina et al., 2020).

Es por ello por lo que las historias orales, para ser aplicadas de forma ética en una investigación, han de servir para dinamizar las relaciones convivenciales, construir colectivamente y dar respuesta a las necesidades e intereses de la comunidad (Delgado, 2019). En el caso de que la construcción colectiva sirva para reconstruir la memoria colectiva y el conocimiento comunitario, estos saberes han de quedarse en la propia comunidad, sirviendo para generar nuevos vínculos relacionales, debates informales, espacios convivenciales y recuperar la autoestima comunitaria (Encina et al., 2020; Rosa y Encina, 2004).

Además, para que la investigación sea ética, las historias orales no se pueden centrar en las vivencias y experiencias de vida de un solo individuo, ya que la complejidad muestra que no es posible una representación de la sociedad

basada en individuos específicos. Tampoco se han de centrar en recuperar eventos y sucesos, haciendo que el valor de los contenidos sea predominante (Delgado et al., 2019; Rosa y Encina, 2004). Las historias orales deben servir para dinamizar las relaciones sociales desde la oralidad, facilitando que los sujetos participen desde la convivencialidad y disfrutando de la diversidad, compartiendo sus visiones y experiencias sin la necesidad de llegar a un consenso, socializando sus saberes, y construyendo colectivamente el conocimiento comunitario (Encina et al., 2020).

Las historias orales, por lo tanto, no se centran únicamente en dar voz a la gente que no ha sido escuchada, sino que tratan de superar dichas limitaciones, facilitando el conocer los intereses y las necesidades comunitarias para darles respuesta a través de la dinamización comunitaria y la construcción colectiva (Encina et al., 2020).

Así, las historias orales pueden ser debatidas, ya que no están basadas en el conocimiento de una sola persona (ya sean experiencias, eventos o sucesos), sino que están constituidas por el conjunto de saberes populares sobre los temas de interés, es decir, por los temas generadores (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Freire, 1984).

Además, estas dinámicas de construcción ayudan a superar las barreras existentes entre las personas que realizan la investigación y los sujetos participantes, ya que en las historias orales el investigador pasa a trabajar de forma horizontal con los sujetos, sin convertirlos en objetos de investigación o sujetos sujetos (Ibáñez, 1991). Así, la persona investigadora es participante en la acción e investiga para la acción (Arcay y Villalobos, 2007).

Asimismo, se ha de mencionar que las historias orales deben ser trabajadas teniendo en cuenta la diversidad y los aspectos de la matriz sociocultural (Encina et al., 2019), dinamizando las construcciones colectivas desde las identificaciones y los distanciamientos, y no cayendo en la simplicidad de destacar ciertas identidades sin comprender desde la complejidad el conjunto

de elementos son los que conforman la cosmovisión de las personas (Guevara et al., 2011; Morin, 2005).

Es necesario destacar que las historias orales no son herramientas neutras, ya que marcan y constituyen a las personas que participan, les hacen comprender aspectos de la vida, les hacen crecer, les entristecen o alegran. Las historias tienen fuerza propia, ya que hacen recordar vivencias o sentimientos, reviven recuerdos y sensaciones, y generan vínculos con otras personas. Esto implica que siempre que se trabaja desde las historias orales, los saberes y recuerdos que se revivan van a repercutir tanto en los sujetos participantes como en las personas investigadoras (Kawulich, 2005). Por ende, han de ser trabajadas de forma ética, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los propios sujetos, respetando los silencios y tratando de comprender a los hablantes desde sus cosmovisiones (Anastario, 2019; Torres y Mora, 2019).

Se ha de tener en cuenta también que las historias son plurales, existen en conjunto, formando un entramado de sentimientos, sucesos, hechos, pensamientos y acciones que perduran en el tiempo. Cada una de las personas escoge qué historia quiere contar, o percibe a su manera lo que las otras personas le cuentan (Anastario, 2019). Por lo tanto, a través de las historias orales no se pretende buscar una única verdad, sino utilizar dicha diversidad para poder generar vínculos convivenciales mediante debates desde los consensos y disensos (Encina y Ezeiza, 2018a).

Desde las historias orales se puede ayudar a un grupo de sujetos a comprender, a aprender, a construir colectivamente, a desarrollarse, a compartir experiencias y a lograr transformar los aspectos que consideren necesarios de su propia vida cotidiana. Además, se pueden recolectar saberes populares que habitualmente no quedan reflejados en documentos históricos, al ser de carácter cotidiano y ser transmitidos oralmente (Salazar, 2015) para, a través de ellos, ayudar a reforzar la autoestima comunitaria.

Para lograr esta transformación a través de las historias orales, no solo se ha de reflexionar sobre el para qué se va a aplicar esta herramienta, sino cómo

se ha de aplicar para lograr que promueva la construcción colectiva del conocimiento y la convivencia.

En el presente trabajo se han tomado como referencia cinco proyectos de investigación en los que se han utilizado las historias orales como herramienta dinamizadora de lo social (en la web historiasorales.org se puede acceder a estas y otras experiencias para conocerlas en profundidad).

- (1) Pedrera, Sevilla, Andalucía (Encina y Rosa, 2000).
- (2) Las Cabezas de San Juan, Sevilla, Andalucía (Fernández et al., 2004).
- (3) Barrios Las Colonias, Casablanca y Viviendas sociales de la Avenida Conde Duque, Olivares, Sevilla, Andalucía (Balbuena, 2010).
- (4) Patios de la Estación, Cuernavaca, México (De la Luz Mena et al., 2015)
- (5) Lomas de Zaragoza, Ciudad de México (Ovalle, 2021).

En todos estos proyectos de investigación se ha trabajado con historias orales, ya sea de forma central, como de forma complementaria. En todos ellos se han realizado entre 100 y 150 entrevistas abiertas para recoger las historias orales de la comunidad donde se ha llevado a cabo el proyecto de investigación (Encina et al., 2020).

Además, todas las investigaciones han sido realizadas teniendo en cuenta la diversidad de la matriz sociocultural y la saturación de los discursos. Asimismo, todos los procesos de investigación y participación realizados comprenden la complejidad (Morin, 2005).

Para comprender cuáles son las características básicas comunitarias para trabajar con la herramienta historias orales, se aporta a continuación una tabla-resumen de las características de estos cinco proyectos (Tabla 1), teniendo en cuenta el número de habitantes, el entorno, la intervención del Estado, las formas de relación populares, el nivel de participación, los ingresos medios, la implicación de las instituciones locales en el proyecto de desarrollo comunitario y la centralidad de las historias orales.

Tabla 1

Características de las experiencias realizadas por el colectivo ISM (Encina et al., 2020)

UBICACIÓN	PERIODO	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
Pedreira	1995-1997	-	R		sí	sí	sí	sí	cent.
Las Cabezas	1999-2003	+	R		sí	sí	sí	sí	compl.
Barrio Olivares	2009-2010	-	R	x	sí	sí	sí	sí	cent.
Patios de la estación	2011-2015	+	U	x	sí	sí	sí	no	compl.
Lomas de Zaragoza	2016-actual	+	U	x	sí	sí	sí	no	cent.

Leyenda:

- (a) Mayor o menor de 15.000 habitantes (+/-)
- (b) Rural/urbano R/U
- (c) Barrios o poblaciones señalados como marginales y fuertemente intervenidos por el Estado (x)
- (d) Son predominantes las formas de relación que emanan de las culturas populares (sí/no)
- (e) Visión institucional preexistente de falta de participación (sí/no)
- (f) Ingresos medios por debajo de la media de la región (sí/no)
- (g) Si hay implicación de las instituciones locales en el proyecto de desarrollo comunitario (sí/no)
- (h) HO son centrales o complementarias, o no se han utilizado (cent./compl./no)

Todos estos proyectos de investigación tienen en común que en las comunidades en las que se han desarrollado, predominaban las formas de relación populares, cercanas a la convivencialidad. Es más, todas ellas se han trabajado en comunidades cuyos ingresos medios estaban por debajo de la media de la región y en espacios en los que institucionalmente se considera que existe una falta de participación (Encina et al., 2020). Además, es interesante dinamizar las historias orales en barrios o poblaciones que han sido señalados como marginales y fuertemente intervenidos por el Estado para ayudar a la autoestima comunitaria de los mismos.

El tamaño de los municipios o comunidades no parece relevante, ya que las historias orales se han podido trabajar en poblaciones como Pedreira, de aproximadamente 5.000 habitantes o en lugares con un mayor número de

habitantes como Lomas de Zaragoza, que cuenta con más de 25.000 habitantes (Encina et al., 2020).

A pesar de que desde la sociología se ha planteado que existen grandes diferencias a la hora de trabajar y realizar investigaciones en las zonas rurales o urbanas, en cuanto a la herramienta historias orales se ha comprobado que en ambas es igual de útil para dinamizar las relaciones convivenciales y propiciar la construcción colectiva (Encina et al., 2020).

La implicación de las instituciones locales en el proyecto de desarrollo comunitario no es esencial para el desarrollo de investigaciones con historias orales, puesto que en algunas experiencias han participado instituciones locales pero su papel no ha sido decisivo a la hora de trabajarlas o no trabajarlas.

Finalmente, contrastando las experiencias en las que las historias orales han sido centrales y las que han sido complementarias, se ha podido comprobar que no hay ninguna diferencia relevante respecto a las características mencionadas (Encina et al., 2020). En algunas experiencias, las historias orales han dinamizado las relaciones convivenciales y han servido para la construcción colectiva, pasando a tener un papel central en la investigación. En otras, en cambio, trabajar las historias orales ha servido para detectar intereses y necesidades comunitarias, ayudando a abrir las puertas y dinamizar otros procesos de construcción que han facilitado el encontrar las herramientas que han tomado la centralidad en el proceso.

2.3. HISTORIAS ORALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Trabajar las historias orales más allá del ámbito comunitario y promover su uso en el ámbito educativo, sirve, como a continuación se desarrolla, para dar valor a los saberes populares, trabajar conocimientos que se pueden debatir en las aulas, desarrollar la oralidad y propiciar construcciones colectivas del conocimiento fuera del entorno educativo, y así abrirlas hacia la comunidad.

En primer lugar, retomando el concepto de complejidad (Morin, 1992), utilizar la herramienta historias orales en el ámbito educativo facilita superar el

paradigma de la simplicidad basado en la existencia de una verdad absoluta y trabajar desde el paradigma de la complejidad. Estas historias ayudan a superar la fragmentación del conocimiento en disciplinas y materias.

Así, los saberes populares vinculados a las historias orales “son una expresión clara de complejidad, ya que recuperan y revitalizan saberes colectivos y son una fuente inagotable de conocimientos” (Encina y Ezeiza, 2018c, p. 26).

Al trabajar las historias orales en las aulas no existe un guion cerrado que limite la construcción del conocimiento, lo que facilita partir de los intereses del alumnado (Arias y Peralta, 2018), teniendo en cuenta sus diversidades y sus saberes. De esta manera, al ser los saberes populares conocimientos diversos y plurales, pueden ser debatidos y construidos desde los consensos y disensos en las aulas.

Otro aspecto a destacar es que las historias orales facilitan trabajar la oralidad en las aulas. La oralidad tiene gran importancia en el desarrollo de los niños y niñas, pero según autores como (Usó, 2016) la esencia de la oralidad se está perdiendo en las escuelas a favor de la lecto-escritura. Así, a pesar de que el currículum recoge la importancia de la enseñanza de la comunicación oral entendida como la capacidad para conversar, comprender e interpretar el habla, en realidad los textos orales que se trabajan están ligados a la escritura. De esta manera, las formas de organizar los discursos y de comunicarse que se dan en las aulas están vinculadas a lo escrito, dejando de lado la espontaneidad y los vínculos socio-afectivos de las conversaciones (Igerabide, 1993).

Trabajar las historias orales sirve para que la oralidad recupere su lugar en las aulas y se compartan saberes que partan de experiencias, vivencias y sentimientos del alumnado y sean expresados y compartidos a través de un proceso natural de comunicación que no ha sido previamente diseñado.

En cuanto al desarrollo de las relaciones sociales, al ser construidas y trabajadas partiendo de las relaciones interpersonales, facilitan compartir saberes desde las mediaciones sociales deseadas (Delgado et al., 2019). Sin

embargo, existe una limitación, ya que las mediaciones que se dan en las instituciones son mediaciones impuestas. Las personas que estudian y trabajan en los centros educativos no deciden voluntariamente con quién, cuándo o para qué quieren estar y compartir su tiempo y saberes, por lo tanto, también es necesaria una dinamización para la apertura de las aulas. Además, trabajar esta herramienta en la escuela también tiene como fin desarrollar la capacidad de compartir horizontalmente en convivencia fuera de las aulas y propiciar futuras construcciones colectivas comunitarias.

En Educación Primaria, asimismo, es de gran importancia trabajar y desarrollar los valores éticos (Rodríguez y Aragón, 2016). Conocer en profundidad a las personas del entorno, encontrar identificaciones o distanciamientos y trabajar comprendiendo el disenso y disfrutando de la diversidad entendida desde la matriz sociocultural es idóneo para desarrollar dichos valores.

Además, a través de las historias orales no solo se trabajan los valores éticos, la oralidad y las relaciones interpersonales, sino que también permiten “trabajar distintas competencias tanto disciplinares como transversales que el currículo educativo recoge. Entre ellas encontraríamos la competencia para aprender a aprender y para pensar; la competencia para convivir; la competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital [...]” (Delgado et al., 2019, p. 287).

Si bien en esta investigación no se ha llevado a cabo el trabajo con historias orales en las aulas, existen múltiples experiencias que muestran la posibilidad de abrirse a trabajar con historias orales en el ámbito educativo. A continuación se recogen algunas experiencias e investigaciones en las que el conocimiento ha sido construido y trabajado en las aulas desde herramientas similares, basadas en fuentes orales.

A modo de ejemplo, en el proyecto de investigación de Benadiba y Plotinsky (2005) fue el alumnado de Educación Primaria y secundaria quien tras recibir una formación previa para aprender a realizar las entrevistas y trabajar

con el conocimiento, construyeron la historia de la escuela, basándose en fuentes orales, para crear un archivo histórico escolar.

Las experiencias en las que se basa la investigación “historias de vida e historia oral en educación” presentan pautas de trabajo de herramientas orales en el ámbito educativo, en las que no solo recolectan y analizan datos provenientes de las mismas, sino que ponen el foco en las propias vivencias. Además, se centran en la interpretación de los hechos y acciones que se comparten mediante las fuentes orales (Domingo et al., 2007).

Otras experiencias vinculadas al ámbito educativo son las relacionadas con la formación del profesorado. En ellas se trabajan con el profesorado aspectos vinculados con el cómo dar sentido a la vida y a su historicidad a través de fuentes orales, teniendo en cuenta no solo el trabajo individual, sino la importancia de lo colectivo, con la mirada en potenciar futuras construcciones (Ferreira de Souza, 2012).

Son de interés también las investigaciones narrativas vinculadas al ámbito educativo en las que se destacan ideas como las diferentes concepciones de sujeto, conocimiento y realidad, el compromiso y la responsabilidad de los investigadores y los sujetos, la necesidad de trabajar con perspectivas transformadoras, la posibilidad de recuperar sentidos y experiencias que se ocultan tras la homogeneidad de los datos recogidos con técnicas cuantitativas y la aceptación de la subjetividad (Rivas y Leite, 2011).

Finalmente, es interesante analizar la propuesta de Fabio Castro (2018) en la que detalla cómo trabajar la historia oral y las memorias en el ámbito educativo implicando al alumnado. Esta propuesta parte desde la etapa preescolar, pasando por Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato Y Universidad, hasta la formación de profesores. Es de especial interés el desarrollo que realiza sobre el papel del docente y las posibilidades que analiza para romper esquemas en la escuela tradicional partiendo de la historia oral.

Estas experiencias nos sirven para argumentar que el alumnado tanto de preescolar, de primaria, de la ESO, de Bachillerato o de otras etapas educativas tiene la capacidad de trabajar con fuentes orales y de comprender la perspectiva histórica. Así, las historias orales podrían ser una herramienta de gran valor para trabajar la oralidad, las relaciones y el conocimiento comunitario en el ámbito educativo.

Por lo tanto, se propone que si se va a desarrollar una experiencia en el ámbito educativo partiendo de fuentes orales, especialmente, si se va a trabajar con la herramienta historias orales, una de las formas en las que se puede desarrollar la experiencia sería la siguiente:

Partir de materiales didácticos basados en saberes comunitarios y debatirlos, aprendiendo cómo se pueden recoger y trabajar los saberes de la gente con la que se comparten espacios y tiempos, y activar la memoria. De esta manera el alumnado va haciendo un acercamiento a la forma de realizar entrevistas abiertas y recoger las historias orales de su entorno.

Una vez comprendido el proceso de las historias abiertas y de recoger las historias orales, es interesante trabajar las entrevistas abiertas entre iguales, recogiendo los saberes de los compañeros y compañeras respecto al tema de interés que se determine. Así no solo se practica la forma de recoger las historias orales sino que se ponen en valor los saberes que las niñas y los niños han adquirido de forma informal. “Esta perspectiva en la que se considera a las niñas y niños sujetos individuales y colectivos de la historia, ayuda a la autoestima y a la autogestión colectiva de la vida cotidiana” (Delgado et al., 2019, p. 282).

Tras haber comprendido el proceso de realización de las entrevistas abiertas y como se recogen las historias orales, el alumnado comienza a realizar las entrevistas a las personas de su entorno, recogiendo sus saberes y aprendiendo en horizontalidad. “Las entrevistas en las que se crean estas fuentes [orales] promueven y facilitan el intercambio generacional (...). Los participantes de la entrevista se reconocen mutuamente, abandonando los

prejuicios que traban su comunicación cotidiana” (Benadiba y Plotinsky, 2005, p. 15).

Las entrevistas realizadas sirven para ser trabajadas, analizadas y debatidas en el aula, poniendo en común los saberes obtenidos y construyendo colectivamente el conocimiento sobre el tema de interés que se ha escogido. Además, dentro de la escuela, recoger la historia de la comunidad y valorar las vivencias de la gente de su entorno sirve también para entender la historia desde otras perspectivas y comprender los procesos de su elaboración.

Finalmente, los saberes que se han recogido y construido de forma colectiva en el aula han de servir para abrir las escuelas a la comunidad devolviendo el conocimiento al entorno y a las personas que han participado. Para ello el alumnado puede recoger y compartir en diversas formas el conocimiento obtenido del proceso, por ejemplo, a través de textos, vídeos, fotografías, dibujos, cuentos...

De esta manera, las historias orales tienen una doble función. Por un lado, aunque en la presente investigación no se ha trabajado dentro del aula con historias orales, la función de estas consiste en que al estar basadas en el conocimiento comunitario, se pueden entrelazar con el currículum educativo para crear materiales didácticos que puedan ser trabajados en las aulas. Por lo tanto, los conocimientos comunitarios procedentes de la construcción colectiva pueden ser la base de materiales didácticos con aplicación curricular.

Por otro lado, el trabajar estos materiales en el aula puede ayudar a la autoestima propia, facilita la dinamización de las relaciones entre los compañeros y compañeras al encontrar identificaciones y distanciamientos, ayuda al trabajo de la oralidad en el aula, sirve para que el alumnado conozca en profundidad su entorno y posibilita que a través del uso de la misma herramienta, es decir, las historias orales, se pueda seguir construyendo conocimiento desde el aula, compartiendo los saberes y las construcciones con la comunidad, y facilitando así la apertura de las aulas al entorno.

Es por esta razón por la cual en el presente proyecto se realiza una propuesta práctica de construcción de materiales didácticos basados en el conocimiento comunitario construido de forma colectiva.

3. DEVOLUCIÓN A LA COMUNIDAD: CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES PARA SOCIALIZAR EL CONOCIMIENTO COMUNITARIO

Tras realizar un proceso de construcción colectiva del conocimiento o cualquier otro proceso de investigación que tenga su base en los saberes de las personas participantes, es esencial no apropiarse de dicho conocimiento y facilitar su socialización.

Para ello, el conocimiento resultante de los proyectos de investigación social no puede quedar solamente reflejado en documentos académicos, tesis o artículos, sino que ha de ser devuelto a la sociedad para que la gente se pueda apropiar del mismo, aprendiendo del proceso de construcción colectiva y facilitando que el conocimiento se siga construyendo, compartiendo y debatiendo en la comunidad sin intervención del investigador o del grupo de investigadores que ha dinamizado el proyecto.

Extraer la información y no hacer devolución tras realizar una investigación es robar los saberes a la gente de la comunidad, ya que, los conocimientos obtenidos se utilizan meramente para intereses académico-científicos y no sirven para la autoestima comunitaria, ni para la transformación social de los miembros de la comunidad y de su entorno (Fals-Borda, 1994).

En investigación social, las devoluciones implican retornar el conocimiento construido de forma colectiva por los miembros de una comunidad, a la propia comunidad, entendiendo que la comunidad no está en el mismo momento, por lo que, al introducir este conocimiento en ese momento, puede llevar a nuevas acciones, pensamientos y sentimientos. Este concepto asume el carácter activo tanto de las personas que realizan la investigación como de los sujetos participantes en la producción y organización del conocimiento.

Si a lo largo de la investigación las relaciones entre el investigador y los participantes tienden a ser horizontales, de igual a igual y basadas en la convivencialidad que se da en los espacios y tiempos de los miembros de la comunidad, no es ético que al final de la investigación las personas investigadoras que la desarrollan se apropien del conocimiento de forma académico-científica, dejando de lado a la gente con la que se ha construido colectivamente el conocimiento comunitario. “No podemos pretender fijar una representación de una realidad sin devolverle la palabra a quienes se supone están representados en dicho conocimiento” (Sandoval, 2013, p. 44).

Por ende, desde la visión ética de las investigaciones sociales, ha de reflexionarse sobre cómo socializar y devolver el conocimiento a la comunidad, no solo al final de la investigación, sino a lo largo del proceso.

En esta línea Rivas y Leite (2011) argumentan que la devolución es un punto de encuentro para la cooperación, un proceso de construcción e interpretación colaborativa y democrática, así como un espacio de aprendizaje compartido.

Es por ello por lo que toda investigación participativa ha de ser acompañada y culminada realizando devoluciones creativas a la comunidad que permitan a los participantes que se apropien tanto del proceso, como del conocimiento, y sigan construyendo de forma colectiva (López Sánchez et al., 2018). Así, queda justificada la necesidad de realizar devoluciones en investigaciones como la presente.

El conocimiento resultante de la devolución sirve en el ámbito comunitario para seguir construyendo más allá de la investigación, para generar vínculos relacionales, para la transformación social (Fals-Borda, 1994), y para la autoestima comunitaria.

Este concepto supera las limitaciones que tienen técnicas ampliamente usadas en investigación social participativa como la diseminación académico-científica de los resultados en investigación. En esta diseminación las únicas personas que producen el conocimiento resultante son las personas que llevan

a cabo la investigación para el desarrollo de sus carreras académico-científicas (Sánchez, 1996), dejando de lado la visión de los participantes y divulgando la información sin el fin de facilitar la construcción de futuro conocimiento ni que sirva para la transformación social (Aguilar y Ruiz, 2015; Fals-Borda, 1979).

Por lo tanto, a nivel ético, es indispensable devolver el conocimiento construido colectivamente a los miembros de la propia comunidad. Sin embargo, existen diversas formas de devolver el conocimiento. Una de ellas es la devolución en el proceso, ya que esta no tiene que ocurrir al final y en ocasiones es interesante que pueda ir ocurriendo a lo largo del desarrollo del proyecto, ayudando así a la dinamización del mismo. Por otro lado, la devolución también puede realizarse al final, una vez finalizado un proyecto de investigación.

Además, la devolución en el proceso y la devolución final, pueden ser combinadas, ya que se puede ir devolviendo el conocimiento a la comunidad de diversas maneras y no es necesario que la devolución se centre en un solo momento. Por lo tanto, las formas de devolución adecuadas para una investigación concreta han de ser analizadas y escogidas teniendo en cuenta las necesidades de la misma. Sin embargo, es esencial comprender que no vale cualquier tipo de devolución, ya que la devolución ha de ser comprensible y apropiable por la gente de la comunidad.

Así, se ha de reflexionar sobre cuál es la manera de llegar a un mayor número de personas (Aguilar y Ruiz, 2015) y sobre cómo crear materiales que sean fáciles de comprender para la gente de la comunidad, superando las limitaciones de las formas de escritura y socialización del ámbito académico-científico, que no son cercanas a la vida cotidiana. Asimismo, se han de crear materiales diversos que tengan en cuenta la matriz sociocultural y que se puedan socializar en los diversos espacios y tiempos de la comunidad.

Existen infinitas formas de devolver los conocimientos a la comunidad, ya que, estas se han de adaptar a las necesidades de cada una de las investigaciones.

Por ello, a modo de ejemplo, a continuación se recogen cuatro experiencias, previamente presentadas en el apartado de historias orales, en las que las investigaciones desarrolladas a través de la herramienta historias orales han devuelto el conocimiento a la comunidad a lo largo del proceso y de una forma afín a la presente investigación.

- (1) Pedrera, Sevilla, Andalucía (Encina y Rosa, 2000).
- (2) Barrios Las Colonias, Casablanca y Viviendas sociales de la Avenida Conde Duque, Olivares, Sevilla, Andalucía (Balbuena, 2010).
- (3) Palomares del Rio, Sevilla, Andalucía (Encina et al., 2007)
- (4) Lomas de Zaragoza, Ciudad de México (Ovalle, 2021).

En Pedrera (1), municipio de la provincia de Sevilla, se trabajaron de forma voluntaria aspectos vinculados a las formas de vivir en el mundo rural, al consumismo, a las formas de comunicación y al movimiento jornalero. Así, el trabajar las historias orales en el proyecto sirvió para la transformación socio ambiental en un lugar cuyo eje era la lucha de los jornaleros por el uso de la tierra. El trabajo de las historias orales se dinamizó junto a la devolución en el proceso, logrando la ocupación y el trabajo de las tierras por parte de los jornaleros.

A lo largo de la recopilación de estas historias, además, se detectó un lugar de interés arqueológico. Así, de forma paralela al proceso de trabajo con la herramienta historias orales, se realizó una excavación arqueológica basada en los saberes de la gente donde se hallaron restos de la época romana, que sirvieron como devolución y ayudaron a la autoestima comunitaria. Asimismo, los saberes populares y los resultados arqueológicos se recogieron por escrito en la publicación llamada *Pedrera: recuperación de nuestra historia colectiva. De los homínidos a los visigodos, una reconstrucción histórica* (Mejías-García, 1998).

Otra experiencia destacable es la de Olivares (2). Dentro del municipio de Olivares, existen dos barrios llamados las Colonias y Casablanca que han sido señalados como entornos de actuación preferente a lo largo de los años. En

ambos barrios se trabajó con la herramienta historias orales con el objetivo de dinamizar las relaciones, compartir conocimientos y ayudar a la autoestima comunitaria a través de la construcción colectiva. Además, de forma paralela y partiendo de historias compartidas en las entrevistas, a modo de devolución durante el proceso de investigación se hizo la recuperación por parte de los vecinos de la Fiesta de la Virgen del Perpetuo Socorro. Asimismo, se creó un libro llamado "oportuna memoria" que fue entregado a todos los vecinos y un DVD que se proyectó en los espacios y tiempos de los participantes, para que pudiera debatirse y ponerse en valor el trabajo colectivo.

En el caso de la experiencia llevada a cabo en Palomares del Rio (3) con el fin de decidir el Plan General de Ordenación Urbana y el Plan Estratégico, a lo largo del proceso como devolución y como forma de seguir dinamizando las construcciones colectivas se creó una telenovela. La telenovela, llamada María Paloma, ayudó a trabajar en los espacios y tiempos cotidianos y a dinamizar las relaciones convivenciales, ya que tanto los actores, productores y guionistas de la serie eran gente del barrio. Generar debates desde la telenovela y plantear temas de interés para la gente de la comunidad sirvió para compartir pensamientos, sentimientos y acciones sobre las necesidades y las formas de vida, facilitando la toma de decisiones participativas. En esta experiencia se hizo una devolución final para devolver el conocimiento a la comunidad.

Por último, es de interés presentar la experiencia llevada a cabo en Lomas de Zaragoza (4), ubicada en el distrito federal de Iztapalapa, México. Este barrio carga con el estigma de ser un barrio de actuación preferente y con una alta tasa de marginación. En esta experiencia, las necesidades detectadas fueron trabajar la autoestima comunitaria, convertir una antigua cárcel en un espacio educativo de construcción colectiva, trabajar las inseguridades que siente el alumnado de la universidad fuera de sus muros y propiciar relaciones convivenciales.

Mientras se trabajaba con la herramienta historias orales, a modo de devolución en el proceso, surgió colectivamente la idea de crear un mural que recogiera la historia y los sucesos que se estaban trabajando oralmente. Así, el propio proceso de participar pintando el mural sirvió para generar nuevos

vínculos y surgieron oportunidades para compartir nuevas historias relacionadas a lo que se estaba pintando. Junto a las historias orales se recogieron fotografías antiguas y se hizo una exposición a modo de devolución para promover debates y seguir construyendo colectivamente.

Una vez analizadas estas experiencias, queda claro que la devolución se puede hacer de maneras diversas y que no debe darse solo al final del proceso. Para devolver el conocimiento a la comunidad, en muchas ocasiones es útil crear materiales comunitarios, pero para ello, se han de tener en cuenta algunas características que los materiales han de cumplir.

En primer lugar, los materiales han de ser diversos y han de partir de los conocimientos comunitarios. Estos han de ser creados en múltiples formatos, para asegurar que sean accesibles y de fácil comprensión. Cuanto más variados sean los materiales creados (cuadernos, documentos, vídeos, audios, blogs, ilustraciones, cuadernillos de actividades, murales, carteles, fotografías...), más amplia será su socialización y a más personas podrán llegar. Por lo tanto, los materiales han de ser construidos comprendiendo la diversidad existente en la comunidad (Rodríguez y Martín, 2012) y desde la complejidad. Es importante añadir que a la hora de socializar el conocimiento resultante de la construcción colectiva hay que tener en cuenta los lugares en los que se va a realizar la devolución y las personas que van a trabajar con los materiales creados.

Otra característica de los materiales es que han de recoger la complejidad en la sencillización. Para comprender mejor dicha afirmación, es necesario aclarar cuáles son las diferencias existentes entre los términos simple y sencillo, así como complejo y complicado. La palabra simple hace referencia a la falta de dificultad, al contrario, el término complicado hace referencia a algo que es difícil de comprender y que está compuesto por muchos aspectos. Los materiales creados no han de ser simples o complicados, sino complejos, es decir, han de recoger los diversos elementos que salen de las historias orales y reflejar el entramado de saberes. Sin embargo, el conocimiento complejo no se puede compartir, devolver y apropiarse con facilidad. Por lo tanto, lo que se ha de hacer

es sencillizar la complejidad (Encina y Ezeiza, 2018c) para hacerla apropiable y accesible para la gente, sin que pierda su riqueza.

Así, los materiales han de poner en valor los saberes comunitarios sobre los conocimientos del medio social, natural y cultural, aclarando que son saberes complejos (Morin, 1992), ricos y diversos que reflejan algunos de los conocimientos comunitarios transmitidos y compartidos a lo largo de las generaciones (Marsick et al., 2017). Además, la complejidad no solo está en el conocimiento, ya que las diferentes formas de devolución también pueden servir para aportar complejidad.

Es esencial, también, que todos los materiales creados a partir de los saberes resultantes del proceso de construcción colectiva del conocimiento comunitario sirvan para la autoestima comunitaria y para promover la transformación social. Así, los materiales tienen que acercarse a dar respuestas a las necesidades comunitarias detectadas a lo largo del proceso de la construcción, o al menos, han de ser dinamizadores de lo social para propiciar futuras construcciones más allá del proyecto de investigación.

Asimismo, los materiales han de incluir las diversas visiones y versiones de la realidad que se han recogido a lo largo del proceso, ya que éticamente ha de representarse la diversidad de la comunidad teniendo en cuenta los aspectos de la matriz sociocultural para no favorecer la visibilización o invisibilización de ciertos grupos (Encina et al., 2020). Por ende, los materiales generados no han de estar basados en una única verdad, ya que están formados por un gran número de voces y han de visibilizar los disensos (Encina y Ezeiza, 2018a) para que mediante identificaciones y distanciamientos comprendidos desde la matriz sociocultural puedan servir para propiciar futuros debates y construcciones.

Así, los materiales generados no deberían provocar un cierre a nivel de conocimiento, sino una apertura para seguir construyendo a partir de los saberes recogidos (Encina y Ezeiza, 2018b). Para facilitar esas futuras construcciones, no solo deben ser materiales de fácil acceso y gratuitos, sino que también han de servir para dinamizar las relaciones interpersonales, ya que sin vínculos relacionales no se puede lograr la construcción colectiva.

Además, se ha de facilitar su acceso no solo a los miembros de la comunidad, sino a cualquier persona interesada en ellos. Compartir los materiales generados en blogs, páginas web, redes sociales, etc. facilita el acercar el conocimiento generado colectivamente a la comunidad (Hernández y Sáenz, 2014).

A la hora de compartir los materiales comunitarios, se ha de tener en cuenta que lo que se comparte es el conocimiento de la gente, por lo tanto, no han de existir las autorías. En la difusión de estos materiales, se ha de pasar del autor y de las licencias a las referencias (Ezeiza et al., 2017). Referenciar a la persona que ha realizado los materiales sirve para ponerse en contacto con la misma y facilitar el proponer cambios, correcciones o la aportación de nuevas ideas. Al contrario, si se publican los materiales comunitarios con licencias de autor, se está realizando una apropiación del conocimiento comunitario.

En esta línea, para facilitar la publicación y la divulgación de los materiales creados, es necesario tener en cuenta las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, ya que sirven para socializar el conocimiento a gran escala y llegar a más gente (Cabero, 2015). Gracias a las tecnologías, la devolución se puede realizar también a través de redes sociales, páginas webs, blogs, materiales interactivos compartidos en diversas plataformas, archivos digitales, etc.

En la actualidad, se considera que las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) pueden ser un buen soporte para generar nuevos materiales que faciliten la apropiación de los conocimientos comunitarios construidos colectivamente.

Como Vivancos (2013) defiende, las TIC se consideran instrumentos de trabajo intelectual, es decir, de producción y comunicación de información y de conocimientos. Asimismo, las TIC han de ser percibidas como instrumentos para la participación y la colaboración, ya que el aprendizaje no solo tiene una dimensión individual, sino también social. Por lo tanto, se ha de tener en cuenta que son unas herramientas que pueden ayudar a la socialización del conocimiento, siempre y cuando no ocupen un papel central y se antepongan a

las mismas, ya que no sirven para dinamizar la convivencialidad ni las mediaciones sociales deseadas.

Finalmente, más allá de la devolución comunitaria y los materiales creados para socializar el conocimiento resultante, es de gran interés indagar sobre otras posibilidades de socialización que puedan ayudar a la autoestima comunitaria.

Los saberes basados en la construcción colectiva pueden ser de gran utilidad en educación, ya que, si se crean materiales didácticos basados en los conocimientos comunitarios, se puede dinamizar una apertura de las aulas hacia la comunidad, poniendo en valor los conocimientos comunitarios y facilitando futuras construcciones colectivas.

Así, a continuación, se realiza un análisis para comprender cómo y con qué fines se pueden trabajar los conocimientos resultantes de las historias orales y de los procesos de construcción colectiva en las aulas, y cuáles son las características que deberían tener los materiales didácticos basados en los conocimientos comunitarios.

4. LA SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES.

Para socializar el conocimiento comunitario y realizar materiales didácticos curriculares que faciliten trabajar los saberes populares en las aulas, es necesario definir cuál es la perspectiva pedagógica de los mismos y conocer cuáles son los aspectos y características que se han de tener en cuenta a la hora de construirlos y aplicarlos en las aulas.

4.1. PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

La perspectiva pedagógica de la presente investigación es la socioconstructivista. En educación, el socioconstructivismo pone la mirada en el alumnado como ser humano inmerso y responsable en su aprendizaje.

El enfoque socioconstructivista desde el cual se desarrolla la presente investigación, plantea dos premisas principales en el ámbito educativo (Adams, 2006; Simina, 2012). La primera es que el alumnado construye los conocimientos, por lo tanto, la educación debe facilitar enseñanzas al respecto. Esto está vinculado a la enseñanza de las competencias, particularmente, a la competencia de aprender a aprender que recoge el currículum educativo. La segunda premisa es la importancia del contexto social en la educación, ya que el alumnado aprende y vive a través de una cultura. Por ende, la educación ha de ser contextualizada y no debe ser separada de la sociedad.

El planteamiento pedagógico de la presente investigación recoge y hace suyos los tres constructos propuestos por Santandreu (2014) a la hora de concebir el conocimiento, de realizar la investigación y de diseñar materiales tanto didácticos como comunitarios: la pedagogía socioconstructivista, el pensamiento complejo y el abordaje interdisciplinario, y las metodologías implicativas.

1. Pedagogía socioconstructivista.

La perspectiva pedagógica de la presente investigación es socioconstructivista y dialoga con Lev Vygotsky (Vygotsky y Cole, 1978), destacando los aspectos principales de su postulado: la importancia del entorno sociocultural e histórico, el andamiaje que tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo del alumnado para facilitar el aprendizaje, la importancia de la tutoría y el aprendizaje cooperativo.

Vygotsky plantea que no se puede hablar de procesos psicológicos y educativos sin tener en cuenta el contexto sociocultural e histórico. El alumnado no está aislado de la sociedad ya que desarrolla sus capacidades en interacción

y por influencia del conocimiento social adquirido en contextos informales, es decir, en comunidad (Castorina y Dubrovsky, 2004). Además, las relaciones con la gente del entorno sirven para aprender, comprender y desarrollar ideas, pensamientos y conocimientos. Así, el desarrollo cognitivo no solo se da a través de los contenidos y las competencias que se trabajan en las escuelas, sino a través de las relaciones convivenciales basadas en las mediaciones sociales deseadas, que facilitan el compartir saberes y aprender con la gente y desde la gente de la comunidad. Por lo tanto, el conocimiento no puede trabajarse de manera aislada y fuera del contexto de la vida de cada estudiante. Así, es necesario fomentar que el profesorado haga una inmersión en el contexto sociocultural e histórico del alumnado, de la comunidad y del centro educativo en el que ejerce como docente (Salas, 2001) para facilitar un aprendizaje complejo y crítico abierto a la comunidad.

Vygotsky, a su vez, matiza que hay que tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado y destaca la importancia del andamiaje en la adquisición de conocimientos. El andamiaje es un concepto acuñado por Bruner (1978) y utilizado en educación para hacer referencia al apoyo que el docente le ofrece al alumnado para que construya el conocimiento partiendo de sus saberes. Desde el punto de vista del socioconstructivismo educativo, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (ZDP) es un concepto asociado al andamiaje (Salas, 2001). La zona de desarrollo próximo hace referencia a los conocimientos previos del alumnado, es decir, al potencial que tiene para desarrollarse. En concreto, se centra en analizar lo que el alumnado podría hacer por sí mismo y lo que sería capaz de hacer con ayuda.

Sin embargo, a pesar de que esa es la visión más extendida sobre las ideas de Vygotsky, no es la única (Gómez et al., 2019; Yvon et al., 2013). Al ser el ruso el idioma de escritura original de Lev Vygotsky, se han realizado numerosas de traducciones e interpretaciones, lo que ha generado diversos debates en la comunidad académico-científica. Algunas interpretaciones indican que Vygotsky concebía al docente como el eje del aprendizaje, ya que, el profesorado es el que se encarga de facilitar el andamiaje teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo del alumnado (Yvon et al., 2013). Otras

interpretaciones, al contrario, indican que la función del docente, es decir, la función de tutora, la puede tomar otra persona (Gómez et al., 2019); por ejemplo, la pueden tomar los compañeros y compañeras de clase con mayores conocimientos, ayudándose así los unos a los otros y convirtiéndose en tutores cuando trabajen las materias que mejor dominen.

Así, en la presente investigación, se defiende que los individuos no aprenden solos en aislamiento, sino que, a través de relaciones convivenciales basadas en las mediaciones sociales deseadas, se pueden compartir los conocimientos entre el alumnado, el profesorado y la gente de la comunidad, aprendiendo de otras personas a través de la horizontalización de las relaciones, sin la necesidad de liderazgos.

De esta manera, se reconoce que no solo las personas del ámbito educativo o los compañeros y compañeras pueden ayudar a adquirir conocimientos desde la zona de desarrollo próximo. Como la construcción colectiva se da en comunidad, cualquier miembro de la misma puede ayudar a los niños y niñas a avanzar en el proceso de aprendizaje partiendo de sus saberes (Torres y Mora, 2019). “En el curso de nuestro desarrollo aprendemos a ser y somos en el mundo por nuestra relación con otras personas, por lo que la naturaleza de nuestra reflexión sobre nuestra propia existencia también está mediada por la relación con otros” (Rodríguez, 2020, p. 7). Desde este enfoque se comprende que el proceso de aprendizaje es participativo, interactivo y contextualizado, y que las mediaciones resultan críticas para su desarrollo (Colás et al., 2020).

Por lo tanto, desde la visión pedagógica de la presente investigación, hay que comprender que existen otros espacios y tiempos en los que se comparte y construye el conocimiento de forma horizontal y se aprende con ayuda de personas de la comunidad, sin que sea necesaria la intervención escolar. Es decir, el aprendizaje se da en las construcciones sociales y se alimenta de factores culturales y de los componentes compartidos y colectivos de las comunidades, convirtiéndose en medio principal para el desarrollo, la supervivencia y la acción (Colás et al., 2020).

Otro pilar importante del socioconstructivismo en la educación es el aprendizaje cooperativo (Pulido, 2017; Salas, 2001; Velez y Olivencia, 2019). Esto ocurre cuando los alumnos y alumnas aprenden ayudándose unos a otros. Como cada uno tiene una representación independiente de la realidad, construyen juntos un aprendizaje más rico y más diverso. Además, esa relación es muy beneficiosa para ambos. Por un lado, fijan sus conocimientos al compartir lo que saben y debatirlo, y por otro lado, construyen nuevos saberes en interrelación.

Esta modalidad implica que el alumnado esté inmerso en su propio aprendizaje, pasando a participar activamente en su propia educación. Por tanto, a través de las premisas del socioconstructivismo y de Vygotsky, podemos entender las formas de construir la realidad del alumnado y actuar en consecuencia, haciendo hincapié en la enseñanza cooperativa, situada y compartida, basada en el aprendizaje activo.

En resumen, la presente investigación, desarrollada desde la perspectiva pedagógica socioconstructivista, comprende al alumnado como ser humano inmerso y responsable de su aprendizaje, por lo tanto, toma los constructos de aprendizaje significativo, activo y colaborativo (Adams, 2006; Simina, 2012). Asimismo, destaca que el alumnado tiene la capacidad de construir el conocimiento y que aprende en interacción con otras personas, por lo tanto, se deberían dinamizar formas de construir colectivamente y aprender fuera del contexto educativo. Esta perspectiva destaca la importancia del contexto social y cultural en la educación, argumentando que la educación ha de ser contextualizada. A su vez, siguiendo el planteamiento de Vygotsky, la perspectiva pedagógica socioconstructivista tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo del alumnado que facilita el aprendizaje a través del andamiaje y el aprendizaje cooperativo (Salas, 2001; Torres y Mora, 2019).

Se ha de añadir que el socioconstructivismo tiene muchos puntos en común con la sociopraxis. Es por ello por lo que al ser esta una investigación cuya perspectiva epistemológica es sociopráctica (desarrollo en el apartado

10.3), lo coherente es que su perspectiva pedagógica sea socioconstructivista (Santandreu, 2014; Torres y Mora, 2019).

2. Pensamiento complejo y abordaje interdisciplinario.

La visión pedagógica de la presente investigación incluye la concepción del conocimiento de manera interdisciplinar y compleja (Morin, 1992; Santandreu, 2014; Torres, 2016). En la actualidad, los conocimientos académico-científicos se transmiten en educación de manera fragmentada, es decir, divididos en disciplinas. Sin embargo, los conocimientos en la propia naturaleza están comunicados y entremezclados entre sí, ya que la realidad en la que se construyen y transmiten es compleja y dinámica (Santandreu, 2014; Torres, 2016).

Así, a la hora de poner en valor los conocimientos comunitarios en el aula, no pueden ser trabajados de forma fragmentada y sin vínculos, ya que se ha de “aceptar la complejidad de la realidad sin intentar atraparla en certezas ilógicas” (Torres, 2016, p. 5). De esta manera, al trabajar los conocimientos comunitarios de forma interdisciplinar, se transmiten aprendizajes vinculados a “la vida en general y no sobre alguna parte de ella, como sucede en el caso de los enfoques disciplinares” (Torres, 2016, p. 7).

Esto es de gran importancia, ya que, si los nuevos aprendizajes no se vinculan a los significados que se les otorgan en la comunidad, a las palabras generadoras y a los conocimientos previos sobre los mismos, pueden ser adquiridos como conocimientos paralelos que no tienen nexo con los conocimientos previos, propiciando que la transmisión educativa provoque invasión cultural y genere mutismos en el aula. Es decir, que el alumnado, al no comprender los nexos existentes entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos, consideren que los conocimientos académicos son los de prestigio, infravalorando sus saberes propios y considerando que no tienen nada que aportar, por consiguiente, generando mutismos (Freire, 1984).

Por lo tanto, desde la visión pedagógica de la presente investigación, se considera que el conocimiento debe ser complejo e interdisciplinar, vinculado a

los significados y a los temas generadores de la comunidad, para promover así la generación de nexos entre los conocimientos previos y lograr una comprensión más completa y menos fragmentada de los mismos.

De esta manera, la investigación al completo está atravesada por la complejidad (Morin, 2005), ya que no se puede hablar de una única verdad o de conocimientos válidos (Santandreu, 2014), ni se puede fragmentar el conocimiento en disciplinas (Torres, 2016) o tampoco se pueden tratar los nuevos conocimientos de forma aislada (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020). Así, los conocimientos comunitarios han de ser trabajados de forma interdisciplinar, situada, vinculada a los temas generadores (Freire, 1984) y desde el pensamiento crítico.

En el presente planteamiento pedagógico el pensamiento crítico se entiende como el trabajo educativo dialéctico, basado en el diálogo desde los consensos y disensos, que permite al alumnado tomar conciencia de las opresiones (Zúñiga y Carlos, 2014), identificaciones y distanciamientos que puedan existir debido a los diversos elementos de la matriz sociocultural. Desde el pensamiento crítico el alumnado puede construir el conocimiento y la realidad cuestionando las afirmaciones que suelen aceptarse como verdaderas y acercándose a la complejidad.

Por lo tanto, el presente enfoque pedagógico requiere un abordaje complejo, tanto en el proceso de investigación, como en el diseño de los materiales, que facilite el trabajo interdisciplinar desde el pensamiento crítico.

3. Metodologías implicativas.

A nivel educativo y pedagógico se promueven metodologías activas y participativas, cuyo eje son las relaciones humanas que se anteponen a los propios contenidos. De esta manera, las metodologías pedagógicas están alineadas a la metodología planteada para la presente investigación, que consiste en el desarrollo de una Investigación Acción Participativa llevada a cabo desde la perspectiva sociopráctica abierta hacia la dialéctica de segundo orden.

4.2. MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES COMO ELEMENTOS FACILITADORES DE NUEVAS CONSTRUCCIONES Y SUS CARACTERÍSTICAS

Crear materiales didácticos para las escuelas no solo facilita que los saberes comunitarios tengan cabida en las aulas favoreciendo otras formas de entender el conocimiento, sino que, al no entender el conocimiento como algo cerrado basado en una única verdad, sirve para poner en valor los saberes populares, aprender de los procesos de construcción comunitarios, abrir las escuelas creando vínculos con su entorno (Duarte D., 2003) y propiciar futuras construcciones colectivas en la comunidad.

Así, puede ser interesante que el conocimiento resultante de proyectos de investigación sociales o comunitarios, como es el caso del presente proyecto, sea llevado a las escuelas, ya que son reconocidas como centros cuyo eje es el conocimiento.

En esta línea, es necesario mencionar la idea de escuela centrífuga. Las escuelas centrífugas son aquellas que, en vez de tomar el conocimiento comunitario para la escuela, valoran la procedencia del mismo y devuelven a la comunidad su propio conocimiento, dinamizando futuras construcciones colectivas y generando vínculos con el exterior que permiten que la escuela sea un espacio más de la comunidad donde se comparten saberes y no el centro exclusivo de transmisión de conocimientos.

Los materiales educativos, en este caso, pueden poner en valor los conocimientos comunitarios y facilitar la apertura de las escuelas promoviendo actividades abiertas a la comunidad y devoluciones que dialoguen con la idea de escuela centrífuga (Encina y Ezeiza, 2017a).

Para lograr dicha apertura, se ha de tener en cuenta que el conocimiento comunitario no puede tener cabida en las aulas si no existe una devolución a la propia comunidad, ya sea a lo largo del proceso o una vez trabajado el conocimiento. Las escuelas no pueden robar los saberes populares y trabajarlos en las aulas como contenidos académicos. Por eso, es muy importante que los

materiales basados en los saberes populares y en los temas generadores de una comunidad, reconozcan su procedencia y dinamicen formas de devolución que sigan propiciando construcciones colectivas comunitarias.

A la hora de crear materiales didácticos digitales, se han de tener en cuenta algunas características, entre ellas, que sean interdisciplinares para acercarse a la complejidad de la realidad. El conocimiento del medio social, natural y cultural se da por separado en las aulas, pero en la vida cotidiana esos saberes van ligados. Por lo tanto, una de las características que los materiales didácticos basados en el conocimiento comunitario han de tener es el reflejo de la interdisciplinariedad, no separando el conocimiento en diversas materias. Así, los saberes populares que se presenten en los materiales comunitarios, al ser conocimientos ricos y diversos, estarán atravesados por conocimientos de diversas materias.

Esta idea está vinculada a otra de las características esenciales de los materiales: la importancia de tener en cuenta el entorno sociocultural e histórico. El conocimiento es situado, por ende, los materiales han de reflejar la realidad social, cultural e histórica del entorno para que el aprendizaje sea coherente con la vida y con los saberes que comparten y adquieren fuera del ámbito educativo.

Los materiales didácticos han de poner en valor los conocimientos comunitarios, sirviendo para partir de los conocimientos previos del alumnado, aprendidos en su entorno natural, por lo tanto, cualquier propuesta educativa realizada ha de partir de los mismos para que el aprendizaje se de en la zona de desarrollo próximo (Castorina y Dubrovsky, 2004). Así, los materiales didácticos han de facilitar el andamiaje ayudando a que los saberes se compartan de forma horizontal con los docentes, los compañeros y compañeras, y los miembros de la comunidad que participan activamente en la construcción colectiva del conocimiento comunitario (Amaya, 2011; Duarte, 2003).

Además, los materiales no deben estar centrados en la transmisión de contenidos, sino en la dinamización de las relaciones e interacciones (Freire, 1983, 1984; Illich, 1973). De esta manera, las interacciones en el aula no solo sirven para compartir horizontalmente los saberes del alumnado, sino para

debatir sobre el conocimiento y encontrar puntos de identificación y distanciamiento que faciliten la convivencia (Encina y Ezeiza, 2018a).

Otro aspecto a tener en cuenta es que la escritura y la lectura son los aspectos más trabajados en las aulas. Sin embargo, los saberes populares se transmiten de generación en generación o entre iguales de forma oral. Por consiguiente, cualquier material basado en el conocimiento comunitario ha de destacar la importancia de la oralidad y dinamizarla en las aulas (Delgado et al., 2019; Encina y Ezeiza, 2018c). Así, los materiales didácticos han de facilitar el trabajo desde la oralidad, proponiendo ejercicios de comunicación horizontal que no sean planificados ni diseñados por escrito previamente.

Además, a la hora de diseñar los ejercicios que se propongan en los materiales didácticos, se ha de tener en cuenta que las interacciones en el aula no solo se dan a través de debates y de compartir experiencias, sino que el alumnado tiene gran potencial para ayudarse mutuamente y aprender conjuntamente. Por ello, los materiales han de promover también el aprendizaje cooperativo entre iguales (Braojos, 2011).

De esta manera, no solo se reflexiona sobre el contenido, sino que se reflexiona sobre el conocimiento, sobre cómo ayudar a los compañeros, cómo explicar las cosas de manera comprensible e incluso sobre cómo se adquiere el conocimiento (Eraña et al., 2016).

Estos materiales deben estar relacionados con las competencias curriculares educativas, entre ellas la competencia de aprender a aprender (BOPV, 2015). La vinculación de los materiales con el currículum educativo es importante, ya que de esta manera el profesorado puede trabajar tanto el contenido como las competencias recogidas en el currículum educativo, convirtiéndose estos en materiales curriculares. La ventaja de estos materiales es que al ser complejos, trabajan distintos ámbitos curriculares y responden a diversas necesidades.

Sin embargo, para que todo lo mencionado cobre sentido, los materiales no solo han de tener unas características concretas, sino que han de tener un

planteamiento metodológico claro que promueva un aprendizaje activo, cooperativo, interdisciplinar, crítico y complejo.

4.2.1. Modelo metodológico de los materiales didácticos

El planteamiento metodológico de los materiales resultantes de la presente investigación es el aprendizaje por retos. Actualmente, tanto el Gobierno Vasco como las leyes de educación LOMCE y la LOMLOE publicadas en el BOE proponen que el aprendizaje debe ser activo y contextualizado.

En la actualidad, el currículo educativo plantea un aprendizaje por competencias, lo que genera la necesidad de crear iniciativas didácticas que fomenten la indagación, el trabajo en equipo, la experimentación, el uso de las tecnologías y las prácticas participativas. Otra de las aportaciones del currículo es la conexión de los aprendizajes con la vida cotidiana, destacando la importancia de conocer la realidad cercana y el desarrollo de propuestas acordes con ella que faciliten un aprendizaje contextualizado (Bustos et al., 2019).

En esta línea, se propone el modelo metodológico basado en retos. Este modelo metodológico está sustentado sobre el enfoque pedagógico de aprendizaje vivencia o experiencial (Priede et al., 2019). Bajo este enfoque el alumnado ha de experimentar por sí mismo adoptando una actitud proactiva e involucrándose en una problemática o un reto particular. “El aprendizaje basado en retos parte de las vivencias y el conocimiento del alumnado de manera activa y participativa” (Bustos et al., 2019, p. 50).

Mediante esta metodología se fomenta que el alumnado tome las riendas de su aprendizaje con una actitud crítica, cívica y reflexiva. En esta metodología, se plantean diversos retos y problemas que el alumnado ha de analizar y solventar indagando desde su curiosidad en diversas fuentes, conectando ideas y analizando la realidad (EduTrends, 2016). Así, desde esta metodología se destaca “la capacidad para solucionar problemas mediante la selección de datos

y habilidades relevantes y de su organización adecuada” (Gibbons et al., 1997, pp. 89-90).

El reto debe estar relacionado con el alumnado, siendo un tema con el que puedan sentir identificaciones y distanciamientos. Para ello, ayuda que a la hora de plantear los retos se tenga en cuenta el contexto sociocultural del alumnado, ya que el aprendizaje es situado. En esta línea, Priede et al. defienden que:

Al proponer a un grupo de estudiantes la resolución de un reto, tendrán que investigar y plantear las posibles soluciones, desarrollar alternativas y elegir la que consideren más adecuada. Con ello se consigue crear un entorno de aprendizaje que permite que participen activamente y se involucren en problemas reales, reforzando la conexión entre lo que aprenden en el ámbito académico y lo que perciben del entorno que tienen a su alrededor (2019, p. 146).

El salto cualitativo que se da desde esta metodología está en que el alumnado ha de tratar de afectar desde el reto al entorno en el que vive, es decir, a su realidad, por lo tanto, los retos han de estar vinculados a la propia vida.

El planteamiento del reto incluye un producto final, en el cual el alumnado ha de poner en juego todos los contenidos y competencias clave desarrollados a lo largo del proceso para poder realizarlo (Bustos et al., 2019). Los ejercicios y actividades que se vayan planteando han de ayudar e ir preparando al alumnado para la creación de este producto final. De este modo, “el aprendizaje basado en retos pretende dar respuesta a una inquietud o interrogante que se plasmará mediante un producto final, que precisará de aprendizajes (contenidos) y actividades, que se realizarán a lo largo de la unidad o tema propuesto” (Bustos et al., 2019, p. 53).

Además, en el proceso de dar respuesta a los retos se desarrollan habilidades de pensamiento superior: crear, debatir, poner en cuestión, tomar decisiones, cooperar... (Priede et al., 2019). Esto ayuda al aprendizaje activo y significativo del alumnado, así como a desarrollar las competencias educativas

recogidas en el currículo más allá de la interiorización de conceptos (Bustos et al., 2019).

Las unidades didácticas construidas dentro de este modelo metodológico basado en retos han de cumplir con los siguientes aspectos (Bustos et al., 2019; EduTrends, 2016; Priede et al., 2019):

A la hora de escoger el diseño y la temática, se debe tener en cuenta que el reto debe estar ligado a la vida del alumnado, que ha de ser algo que les pueda afectar y que pueda servir para activar sus conocimientos previos y trabajar sobre los mismos. Así, el tema debe ser socioculturalmente situado y cercano, es decir, debe estar basado en los temas generadores de la comunidad (Freire, 1983), y ha de servir para dinamizar las relaciones convivenciales y para desarrollar las diversas competencias y contenidos que se recogen en el currículo oficial.

Una vez escogida la temática del reto, se han de plantear cuestiones, actividades y ejercicios que sirvan para ir acercándose a la resolución del reto y ayuden a que el alumnado pueda desarrollar sus conocimientos sobre el tema tanto de manera individual como grupal. Estas actividades guía deberán ser presentadas junto a recursos didácticos para ir preparando al alumnado para afrontar el reto y elaborar el producto final. Es de gran importancia que los recursos presentados en esta fase sean complejos, pero adaptados en formato y lenguaje a la edad y a las necesidades del alumnado. Asimismo, han de ser interdisciplinarios para que el alumnado pueda ir preparándose para el reto desde diferentes materias.

El reto ha de estar vinculado a un problema real, tiene que ser un planteamiento que pueda desarrollarse de forma práctica y pueda ser presentado en forma de producto final. Este reto ha de reflejar el conocimiento, la experiencia y las competencias que se han desarrollado a lo largo del proceso y se ha de aplicar o presentar y socializar ya sea en el aula, en el centro educativo o en la comunidad.

Tanto el producto final como todo el proceso han de ser evaluados, no solo por el profesor, sino también por el alumnado que ha llevado a cabo el aprendizaje basado en retos. Para ello, se han de recoger los criterios de evaluación que el profesorado ha de tener en cuenta a la hora de evaluar al alumnado y se ha de crear una herramienta de autoevaluación para que el alumnado pueda reflexionar tanto sobre el proceso como sobre el resultado final.

Finalmente, el alumnado desde esta metodología basada en retos ha de comprender que las relaciones y la participación tienen la misma importancia que el contenido (EduTrends, 2016), por lo tanto, que el contenido no está por encima de las relaciones. Además, trabajar desde esta metodología puede ayudar a poner en valor los conocimientos previos del alumnado, así como otros conocimientos educativos y comunitarios.

4.2.2. Modelo tecnológico de los materiales didácticos

El aprendizaje no se produce solo en las instituciones educativas, sino que cada vez es más ubicuo; de aquí que la función de la escuela sea más la de integrar los diferentes aprendizajes que se producen en contextos diversos (Cabrero, 2015). Asimismo, esto hace que sea interesante que los materiales didácticos también sean accesibles para la comunidad. Por ello, se plantea como una opción la generación de Recursos Educativos Abiertos (en adelante REA).

Lo REAs han sido promovidos por la UNESCO y se refieren a cualquier recurso educativo y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje que esté plenamente disponible para ser usado por educadores, estudiantes y cualquier persona con interés en los mismos, sin que haya necesidad de pagar derechos de licencia (UNESCO, 2019; Zacca y Olite, 2010).

Así, desde este proyecto de investigación, se considera que cualquier tipo de material construido colectivamente ha de ser compartido en abierto, de manera que pueda ser insertado en contextos diversos para que cualquiera que tenga interés en él pueda apropiarlo y usarlo como crea conveniente (UNESCO, 2019).

Por lo tanto, la herramienta escogida en la presente investigación para la creación de materiales digitales abiertos ha sido eXeLearning. Se trata de una aplicación de software libre y abierto que facilita la creación de materiales didácticos y contenidos educativos. La plataforma admite la incorporación de textos, vídeos, imágenes y actividades interactivas, por lo cual, se adapta a las necesidades del creador (INTEF, 2020).

Los orígenes de eXeLearning están en Nueva Zelanda, aunque actualmente el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios (CEDEC) es el que coordina la herramienta y se encarga de su continua mejora.

El proyecto eXeLearning está coordinado e impulsado por la Administración pública, lo que facilita que la herramienta sea libre, gratuita y de código abierto (INTEF, 2020).

Una de las ventajas principales por las que se ha escogido utilizar esta herramienta en el presente proyecto de investigación es que los materiales creados con eXeLearning pueden ser exportados en distintos formatos. Así, los contenidos generados pueden ser socializados a modo de web y visualizados correctamente en cualquier dispositivo (ordenador de sobremesa, portátil, tableta o móvil). Asimismo, todos los materiales pueden ser descargados y editados por el docente que los vaya a impartir o por cualquier persona que quiera hacer uso de los mismos. El proyecto eXeLearning también permite que los materiales puedan ser trabajados offline, llegando así al alumnado que no disponga de internet en su vivienda (INTEF, 2020). Por último, también permite su exportación en SCORM o IMS para que puedan ser insertados en entornos virtuales de aprendizaje como Moodle.

Si uno de los objetivos es la socialización libre y de acceso abierto al conocimiento comunitario, esta herramienta sirve para llegar a un amplio número de personas y se adapta a las posibles necesidades del alumnado, de los miembros de la comunidad o de los docentes.

Vinculada al proyecto eXeLearning se ha de mencionar la iniciativa del proyecto EDIA (Educativo, Digital, Innovador y abierto) de CEDEC (CEDEC, 2019). Este proyecto sirve para promover y apoyar la creación de dinámicas de transformación digital y metodológica ofreciendo un banco de contenidos educativos para distintas etapas. En este banco, se recoger recursos educativos curricularmente referenciados, plantillas, guías, rúbricas y documentos necesarios para implantar la propuesta didáctica en el aula. Todos los recursos del proyecto EDIA están creados con la herramienta de autor eXeLearning, por lo que cualquier docente puede descargar, editar, compartir y trabajar los REA de esta plataforma (CEDEC, 2019). Compartir los materiales didácticos en EDIA facilita su socialización y sirve para llegar a un número mayor de docentes que puedan estar interesados en su uso.

Por lo tanto, queda en evidencia que los materiales creados han de ser flexibles y adaptables a diferentes situaciones y necesidades. Es decir, se ha de facilitar que el profesorado pueda modificarlos y reconstruirlos con facilidad para usarlos en diversas situaciones. Por ejemplo, han de ser materiales que puedan usarse con o sin internet, y en diversos dispositivos. El profesor ha de poder adaptarlos a la realidad de su aula, pudiendo eliminar unidades, añadir unidades de interés, cambiar el orden, proponer nuevos ejercicios, eliminar ejercicios existentes o adaptar el nivel de dificultad entre otras. Así, El uso de eXeLearning facilita el planteamiento y formato flexible de todos los materiales para acercarse a la realidad y a la diversidad de las aulas.

Finalmente, todo material creado ha de ser evaluado antes de su aplicación en las aulas para comprobar si cumple con las características mencionadas, si su planteamiento pedagógico y metodológico es claro, si son recursos creados son abiertos y accesibles, y si siguen los criterios de calidad marcados por el Gobierno de España y el INTEF.

4.2.3. Evaluación de los materiales didácticos digitales

Al ser materiales digitales de aplicación dentro del ámbito educativo, la revisión, análisis y evaluación de los mismos ha de ser realizada con rigor. Para ello, en el presente proyecto se ha realizado la evaluación teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Evaluación interna de los materiales usando los criterios recogidos para la presente investigación.
- Evaluación interna de la calidad de los recursos educativos siguiendo los estándares marcados por el Gobierno de España y el INTEF en la Norma 71362 sobre “calidad de los materiales educativos digitales”.
- Evaluación externa de los materiales por parte de la comunidad científica, la comunidad profesional y la comunidad vecinal mediante discusión de grupo y triangulación de entrevistas individuales siguiendo los criterios propios de la investigación y los criterios pertenecientes a la Norma 71362.

Tras hacer una revisión de modelos y guías disponibles, se ha diseñado la siguiente propuesta que recoge los criterios de evaluación a tener en cuenta en la presente investigación. La selección de estos criterios procede de la revisión del marco teórico así como el contraste con otras herramientas de evaluación de materiales didácticos. De esta manera, los criterios han quedado completados y alineados con el enfoque de la investigación, pudiendo servir también a modo de síntesis. El cumplimiento de estos criterios ha de asegurarse mediante un proceso de autoevaluación y mediante una evaluación externa a través de diversas entrevistas abiertas ligadas a los criterios.

Criterio 1: reconocimiento de la fuente. Se ha de tener en cuenta la procedencia del contenido principal de los materiales. Si el contenido proviene de los saberes populares y de entrevistas abiertas, como es el caso de las historias orales, esa información ha de ser recogida y aclarada en el propio material. La información proveniente de otras fuentes también ha de ser referenciada para que toda persona que así lo quiera pueda acceder a la fuente base (Fornas, 2003).

Criterio 2: construcción colectiva del conocimiento comunitario. Los materiales han de servir para poner en valor el conocimiento comunitario y han de estar desarrollados de manera que se pueda seguir construyendo colectivamente el conocimiento comunitario a partir de los materiales (Amaya, 2011; Delgado, 2019). Así, los materiales han de promover debates que faciliten futuras construcciones colectivas.

Criterio 3: reutilización de los materiales. Los materiales han de poder servir para que cualquier persona que lo considere oportuno los pueda reutilizar, ya sea de la misma manera, por fragmentos o modificando parte de los mismos. Por lo tanto, han de llevar licencia *Creative Commons*, mediante la cual se puedan compartir los materiales de forma libre, reconociendo la autoría, y puedan ser modificados y adaptados a las necesidades de la persona que quiera hacer uso de los mismos (*Creative Commons*, 2020). Por lo tanto, la licencia de los materiales comunitarios ha de ser CC-BY-SA, ya que mediante esta licencia los materiales derivados pueden seguir circulando de forma abierta (Hernández y Sáenz, 2014). Así, los materiales creados han de ser socializados también en formatos editables.

Criterio 4: matriz sociocultural. Los materiales han de ser realizados teniendo en cuenta la matriz sociocultural, es decir, los materiales han de representar diversas visiones (de edad, de género, de etnia, de adscripción y de clase social y cultura de trabajo) para reconocer el valor de los conocimientos de las diversas personas que han participado y generar materiales que promuevan identificaciones y distanciamientos (Encina et al., 2019). De esta manera, los materiales no acentúan las identidades, sino que al servir para encontrar puntos de identificación y distanciamiento con el resto de personas que los trabajan y debaten sirven para dinamizar las relaciones interpersonales.

Criterio 5: convivencialidad. Los materiales creados han de dinamizar desde las identificaciones y distanciamientos que las personas que los utilicen puedan conocerse y que las relaciones interpersonales pasen a estar en primer plano, dejando los contenidos en segundo plano (Encina et al., 2020; Illich, 1978). Así, los materiales han de promover debates donde se pueda compartir

en horizontalidad desde los consensos y disensos (Encina y Ezeiza, 2018a). Finalmente, el poner en el centro las relaciones horizontales y fomentar el conocimiento mutuo mediante identificaciones, distanciamientos, consensos y disensos hace que los materiales sirvan para dinamizar la convivencialidad.

Criterio 6: complejidad. Los materiales generados han de tener en cuenta la complejidad, ya que no han de intentar representar una verdad absoluta e inamovible (Morin, 2005). Los materiales han de reflejar las diversas visiones existentes en la comunidad, para que puedan servir para generar debates sobre los saberes resultantes del conocimiento comunitario desde la comprensión y el disfrute de la diversidad (Montañés, 2006).

Criterio 7: interdisciplinariedad. Los materiales han de tener un enfoque interdisciplinar que permita superar la fragmentación de las materias y acercarse a la complejidad y a la forma en la que se dan los conocimientos en el ámbito comunitario (Llano et al., 2016). Así, los materiales han de proponer y desarrollar diversos temas de manera que puedan ser trabajados desde diferentes asignaturas y visiones.

Criterio 8: autoestima individual, grupal y comunitaria. Los materiales creados han de poner en valor los conocimientos comunitarios. Por lo tanto, los materiales deben estar basados en las voces de las personas que han participado en la construcción colectiva y han compartido sus saberes, para así poder dar voz a los miembros de la comunidad y valorar sus conocimientos. Comprender la importancia de los saberes populares y que estos tengan cabida en las aulas de forma curricular sirve para que el alumnado comprenda que lo que aprende fuera de la escuela también es importante, por lo tanto, ayuda a la autoestima propia (Encina et al., 2020). Asimismo, poner en valor los saberes populares ayuda a la autoestima grupal y comunitaria.

Criterio 9: la oralidad en los materiales. Los materiales además de trabajar diversos textos, audios, vídeos e imágenes y no dejar de lado el trabajo de la lectoescritura, han de tener en cuenta la importancia de la oralidad e incluir actividades que faciliten su trabajo en el aula (Encina y Ezeiza, 2018c; Ong, 1987). Los materiales han de superar la oralidad basada en la preponderancia

de la escritura, dinamizando conversaciones naturales en las que la base no sea comprender el mensaje, sino comprender al hablante (Ezeiza et al., 2017).

Criterio 10: pensamiento crítico. Los materiales creados, al ser complejos y recoger diversas visiones, han de servir para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado, es decir, su capacidad de identificar, analizar, evaluar, clasificar e interpretar la información de forma crítica y compleja (Colmenárez et al., 2017; Marín y Pilar, 2008).

Criterio 11: aprendizaje situado. Los materiales creados han de tener en cuenta la importancia del contexto sociocultural e histórico (Torres y Mora, 2019), ya que el alumnado no está aislado de la sociedad y debe desarrollar sus capacidades en interacción y por influencia del conocimiento social adquirido en su entorno, es decir, en los contextos informales de la comunidad. Por lo tanto, los materiales han de tener en cuenta que el conocimiento es situado y no puede trabajarse de forma aislada y fuera de contexto (Hevia y Fueyo, 2018).

Criterio 12: andamiaje y zona de desarrollo próximo. Los materiales han de tener en cuenta la zona del desarrollo próximo del alumnado, por lo tanto, han de incluir conocimientos, conceptos y formas de construcción que el alumnado ya conoce para que gracias a ese andamiaje, es decir, el apoyo que ofrecen los conocimientos previos, el alumnado sea capaz de comprender y crear nuevos saberes (Salas, 2001; Vygotsky y Cole, 1978; Yvon et al., 2013).

Criterio 13: aprendizaje cooperativo. Los materiales didácticos han de dinamizar la interacción y la colaboración entre el alumnado para que el aprendizaje se dé gracias a la ayuda mutua y el intercambio de saberes. El aprendizaje cooperativo hace que el alumno sea consciente y esté inmerso en su propio proceso de aprendizaje, así como en el de sus compañeros y compañeras (Braojos, 2011). Sin embargo, esto no implica que todas las actividades de los materiales deban de promover el aprendizaje cooperativo, ya que es necesario saber trabajar de forma autónoma y también de forma interdependiente.

Criterio 14: las TIC como herramienta. Las TIC ofrecen muchas posibilidades, los materiales pueden ser creados, socializados y trabajados usando las TIC. Sin embargo, el papel de las TIC en los materiales no debe ser central, ya que el papel central debe pertenecer a las personas que trabajan los materiales, a sus interacciones y sus relaciones (Cabero, 2015; Marsick et al., 2017). En el segundo plano se han de situar los contenidos que se trabajen y las competencias que se desarrollen a través de los materiales. Finalmente, las TIC han de tener el papel de herramientas que faciliten la creación, socialización y trabajo de los materiales, ayudando a la convivencialidad (Illich, 1973).

Criterio 15: apertura a la comunidad y devolución del conocimiento. Los conocimientos comunitarios en los que se basan los materiales no deben servir solo para ser trabajados en las aulas, sino para devolver a la comunidad su propio conocimiento. Por lo tanto, los materiales han de plantear la apertura del aula a la comunidad y deben facilitar futuras construcciones colectivas en el ámbito comunitario, logrando que las escuelas sean un espacio más de aprendizaje en la comunidad (Encina y Ezeiza, 2018b).

Criterio 16: acceso a los materiales. Al ser materiales basados en los saberes populares que parten del conocimiento de la gente de la propia comunidad, es necesario socializarlos de forma abierta y gratuita (CEDEC, 2019). Además, han de estar disponibles en diversos formatos para poder llegar así a un mayor número de personas (Fornas, 2003). Por lo tanto, deben existir materiales convencionales y físicos, materiales digitales que no necesiten acceso a internet y materiales digitales online operativos en diversos sistemas y dispositivos.

Criterio 17: autenticidad. Los materiales son auténticos y originales. No existen plagios ni copias. El conocimiento reflejado en ellos proviene de los saberes comunitarios recogidos en la investigación. El conocimiento trata de reflejar la realidad desde la complejidad recogiendo diversas visiones, haciendo una sencillización que mantiene su autenticidad. Se hace referencia a las fuentes externas utilizadas en los mismos.

Estos criterios son aplicables para materiales resultantes de investigaciones sociales desarrolladas en ámbitos comunitarios en los que la base de los materiales creados son los conocimientos comunitarios o los saberes populares resultantes de la construcción colectiva. Una vez que los materiales se han evaluado siguiendo los criterios mencionados, estos han de pasar una segunda fase de evaluación.

Esta segunda fase se centra en evaluar los aspectos vinculados a la calidad de los recursos educativos digitales, basándose en los criterios recogidos en la Norma 71362 de “Calidad de los materiales educativos digitales” elaborada por UNE y promovida por el Gobierno de España y el INTEF. Cualquier recurso educativo digital debe, al menos, ser evaluado siguiendo la Norma 71362 y los criterios de evaluación recogidos en la misma (INTEF, 2019). Así, los criterios que a continuación se recogen, se complementan con los anteriores, sirviendo para hacer una evaluación concreta de la calidad de los materiales resultantes del presente proyecto de investigación.

Criterio 1: descripción didáctica. Este criterio recoge la necesidad de especificar los objetivos de los materiales, las competencias que desarrollan y los receptores de los materiales. Asimismo, todos los materiales han de incluir indicadores para su uso.

Criterio 2: calidad de los contenidos. Los materiales han de tener una presentación adecuada, acorde con los contenidos, y el contenido ha de estar relacionado con los objetivos. Se han de especificar los derechos de autor. Finalmente, la información ha de ser adecuada para el nivel educativo, veraz, actualizada y objetiva.

Criterio 3: capacidad para generar aprendizaje. Los recursos educativos creados han de promover el aprendizaje significativo y crítico, promoviendo la creatividad, innovación y reflexión.

Criterio 4: adaptabilidad. Los materiales han de poder ajustarse a diferentes tipos de alumnado, niveles y estilos de aprendizaje. Se pueden llegar a los objetivos mediante distintos caminos.

Criterio 5: interactividad. Los recursos creados deben contener actividades diversas que suponen la interacción del alumnado.

Criterio 6: motivación. Los materiales se han de adaptar a las experiencias vitales del alumnado, adecuándose al ritmo de aprendizaje y presentando los contenidos de manera atractiva para desarrollar su autonomía e incrementar la competencia social del alumnado.

Criterio 7: formato y diseño. Los materiales educativos deben estar bien organizados, deben ofrecer una navegación intuitiva. Los materiales han de contener múltiples formatos (texto, imagen, audio o vídeo) para facilitar el aprendizaje y añadir dinamismo. Las instrucciones han de ser precisas.

Criterio 8: reusabilidad. Los recursos han de estar organizados por módulos para facilitar la posibilidad de organizarlos y crear nuevos recursos. Estos módulos pueden usarse en diferentes materias y con distintas agrupaciones del alumnado. Los materiales pueden ser editados al completo para adaptarlos a las necesidades del profesorado.

Criterio 9: portabilidad. Los materiales creados han de tener un formato estándar para que puedan ser utilizados de manera mayoritaria. Además, el medio educativo digital debe poder ser utilizado con distintos dispositivos y ofrecer una opción de trabajo sin conexión a internet. El recurso creado debe tener la posibilidad de ser exportado a distintas plataformas.

Criterio 10: robustez, estabilidad técnica. Los materiales tienen que abrirse y ejecutarse sin fallos y con rapidez. Los audios y vídeos se deben reproducir sin dificultades.

Criterio 11: estructura del escenario de aprendizaje. La información debe ser coherente y significativa, los títulos han de ser claros. Se ha de tener en cuenta la movilidad entre los diferentes escenarios de aprendizaje, pudiendo avanzar y retroceder cuando lo determine el usuario. Se deben poder ampliar, abrir y cerrar ventanas.

Criterio 12: navegación. Los enlaces deben funcionar correctamente. Se deben aportar distintas rutas para llegar al mismo escenario de aprendizaje. Debe quedar indicado dónde se encuentra el usuario dentro del recurso. El recurso tiene que ofrecer el tiempo necesario para leer y utilizar el contenido. Si se reinicia, el contenido ha de volver a su configuración inicial. El usuario tiene que poder salir del recurso en cualquier momento.

Criterio 13: operabilidad. El recurso se ha de poder utilizar con distintos periféricos (ratón, teclado, pantalla táctil,...) de forma intuitiva, clara y rápida. Los materiales han de tener atajos y teclas de acceso rápido para llegar a cualquier parte del mismo con facilidad. El medio se ha de comportar de manera lógica y predecible.

Criterio 14: accesibilidad del contenido audiovisual. El contraste tiene que ser adecuado, las imágenes han de acompañar al texto, deben existir alternativas a los audiovisuales (generalmente textos). El usuario debe poder controlar la reproducción de todos los contenidos. No deben existir destellos intensos.

Criterio 15: accesibilidad del contenido textual. La información debe proporcionarse en distintos medios, debe poderse ajustar el tamaño, los formularios han de ser coherentes y la estructura ha de ser clara y sencilla.

Para concluir la evaluación de los materiales educativos digitales, tras autoevaluarlos exhaustivamente siguiendo los criterios escogidos para la evaluación de la presente investigación y los criterios recogidos en la Norma, se propone realizar una evaluación externa en dos fases. La primera fase consiste en realizar una discusión de grupo en la que distintos expertos del ámbito académico-científico, comunitario y profesional (educativo y TIC) analicen los materiales y realicen propuestas de mejora. Una vez realizadas las correcciones y mejoras provenientes del primer análisis, se realiza una triangulación entre entrevistas individuales para recoger la opinión de diversos expertos en torno a los materiales creados y terminar de validar el contenido y evaluar su calidad antes de su publicación.

En investigaciones cualitativas es difícil valorar criterios como la objetividad, la validez, la confiabilidad, la aplicabilidad o la utilidad de los recursos creados (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005), es por ello por lo que se propone realizar una evaluación completa de los materiales didácticos utilizando la triangulación.

4.2.3.1. Triangulación

La triangulación es una técnica que sirve para controlar la calidad y garantizar la validez, fiabilidad y rigor de los resultados de la investigación, en este caso, de los materiales didácticos digitales (Aguilar y Barroso, 2015).

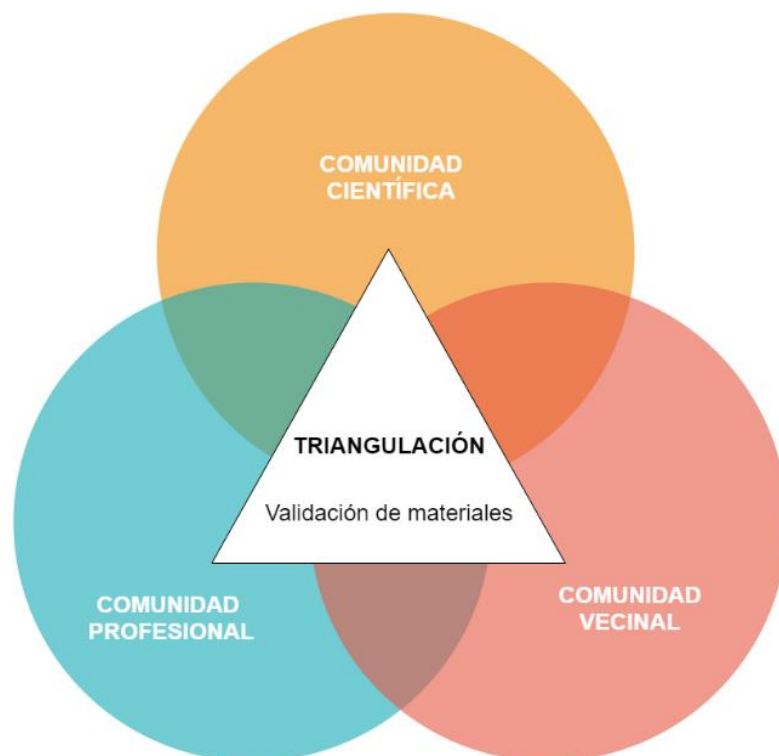
“La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 119). En el presente estudio, la triangulación se realizará a través de entrevistas individuales y la dinamización de una discusión de grupo interdisciplinar.

Para evaluar los resultados obtenidos mediante la triangulación se debe escoger el perfil de los sujetos que conforman la muestra, teniendo en cuenta que sus perfiles y criterios deben estar vinculados con el campo de investigación y aportar visiones diversas. En el presente caso, se ha determinado que la evaluación externa de los materiales debe ser realizada mediante entrevistas a personas vinculadas a la comunidad científica, la comunidad vecinal y la comunidad profesional.

Esta evaluación externa mediante triangulación ha de centrar su revisión en asegurar que los criterios previamente mencionados han sido tenidos en cuenta, evaluando la propuesta pedagógica, metodológica, tecnológica y convivencial de los materiales digitales desde las diferentes visiones de expertos (Figura 6).

Figura 6

Triangulación para la evaluación de los materiales digitales



En la validación de los materiales, el rol de la comunidad científica, formada por personas que trabajan en el ámbito académico-científico, ha de ser el de verificar si los criterios de evaluación están reflejados en los materiales digitales, si la elaboración de materiales ha sido ética, si los materiales cuentan con la calidad necesaria para ser publicados y utilizados en los centros educativos y si el conocimiento comunitario proveniente de la investigación se ve reflejado en los mismos.

La comunidad profesional, formada por el profesorado de centros educativos o personas que trabajan creando o evaluando materiales didácticos, ha de centrarse en la evaluación de la propuesta didáctica, pedagógica y metodológica. Así, estos expertos han de evaluar si los materiales son útiles, si los contenidos ayudan a desarrollar las competencias, si la propuesta se adapta al nivel del alumnado, si se consideran materiales de fácil aplicación en las aulas, si los materiales se pueden adaptar a las necesidades del profesorado, si el

enfoque metodológico ayuda al desarrollo de los mismos, si el diseño es fácil de comprender y si son materiales que dinamizan las relaciones convivenciales.

Finalmente, la comunidad vecinal, formada por gente de la comunidad en la que se ha desarrollado la investigación y en la cual se ha construido colectivamente el conocimiento comunitario utilizado como base de los materiales, ha de evaluar la utilidad de los materiales para los miembros de la propia comunidad.

La comunidad vecinal debe centrar su evaluación en analizar los siguientes aspectos: la ética a la hora de recoger los conocimientos comunitarios, la utilidad de los materiales para poner en valor los saberes populares, la posibilidad de que los materiales ayuden a la autoestima comunitaria, el reflejo de las diferentes visiones de la gente de la comunidad en los materiales, la utilidad de los materiales para generar debates, la dinamización del encuentro de identificaciones y distanciamientos con otras personas y la capacidad que tienen los materiales para facilitar futuras construcciones colectivas comunitarias.

Asimismo, como última fase de la evaluación, se propone realizar una discusión de grupo para debatir sobre la calidad de los materiales didácticos digitales y el cumplimiento de los criterios con agentes comunitarios, agentes educativos de la comunidad, agentes especialistas en TIC de la comunidad, agentes especialistas en trabajos comunitarios no pertenecientes a la comunidad, y agentes especialistas en TIC y educación no pertenecientes a la comunidad.

II PARTE: MARCO METODOLÓGICO

Este apartado sobre el método de la investigación se centra en esclarecer el diseño y proceso de la misma. Para ello, se comienza definiendo el problema de la investigación y aclarando las interrogantes.

A continuación, en el apartado sobre la perspectiva epistemológica y metodológica, se explicita que la presente investigación está desarrollada en el marco de la sociopraxis, abriéndose hacia la dialéctica, y que la metodología escogida es la Investigación Acción Participativa. En este mismo apartado, se hace una aclaración sobre el rol de la persona investigadora en la presente investigación.

Una vez terminado el apartado epistemológico y metodológico, se describe el caso, haciendo una aclaración del contexto social, geográfico, histórico y educativo, mencionando también las características principales del barrio en el que se ha desarrollado la presente investigación (Altza, Donostia-San Sebastián). Tras conocer el caso, se describe la muestra, teniendo en cuenta los informantes que han realizado las entrevistas abiertas vinculadas a las historias orales, los participantes que han aportado sus opiniones en las discusiones de grupo, los entrevistados para la evaluación mediante triangulación y las personas que han participado en la prueba piloto llevada a cabo en un centro educativo de la comunidad.

Tras conocer la muestra en profundidad, se detalla el proceso de la investigación, comenzando por el planteamiento por fases para el desarrollo de la misma y describiéndolo con detenimiento. En concreto, vinculados al desarrollo de la investigación se detallan los subapartados referentes a la aproximación al barrio y los mapeos de relaciones, la realización de entrevistas abiertas, el análisis desde los discursos, la categorización de la información, la escritura de los borradores, las construcciones colectivas y los debates informales, la sencillización y modelación de los textos, la creación de materiales didácticos digitales y comunitarios, la evaluación mediante triangulación y ajuste de los materiales, la publicación en libre acceso para su difusión, la devolución

del proceso, la dinamización comunitaria y el cronograma que facilita la comprensión del proceso de la investigación en su totalidad.

Al finalizar el desarrollo del proceso, se comienza con la descripción los instrumentos que se han utilizado a lo largo de la investigación para tratar de dar respuesta a las interrogantes planteadas y al problema de investigación en su conjunto, dividiéndolos en tres categorías: instrumentos para la recogida de información, instrumentos para la construcción de materiales e instrumentos de evaluación y triangulación.

Por último, se da cierre al método con el apartado llamado consideraciones éticas. Dentro de este apartado se hace un análisis de la integridad metodológica de la investigación y se detalla la perspectiva ética de la investigación, ya que la ética condiciona la forma de trabajo, la metodología y la elección de herramientas, instrumentos y técnicas para desarrollarla.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN E INTERROGANTES

El problema de investigación parte de la necesidad de conocer cómo se construye colectivamente el conocimiento comunitario, y de comprender su complejidad y sus formas de construcción y transmisión en la vida cotidiana.

Recoger las historias orales de una comunidad concreta, en el caso de la presente investigación de Altza, barrio de San Sebastián (Gipuzkoa), ayuda también a poner en valor los saberes de la gente y a la autoestima comunitaria.

Así, el problema de investigación principal consiste en conocer de qué manera se puede dinamizar la convivencialidad y la autoestima comunitaria poniendo en valor los saberes populares a través de la construcción colectiva del conocimiento comunitario mediante historias orales y creando materiales didácticos digitales curriculares que ofrezcan oportunidades para relacionarse desde las identificaciones y los distanciamientos.

Para ello, el problema de investigación se operativiza en cuatro cuestiones de estudio:

- La comprensión de los procesos de construcción comunitarios y el papel de las historias orales y las relaciones convivenciales en los mismos.
- La recogida del conocimiento resultante sobre el medio social, natural y cultural del barrio de Altza en borradores que reflejen las diversas visiones de la comunidad y tengan en cuenta la matriz sociocultural y su análisis en profundidad.
- La creación de materiales didácticos digitales curriculares para la puesta en valor del conocimiento comunitario en las aulas que ayuden tanto a la autoestima propia como comunitaria, faciliten las relaciones convivenciales y dinamicen un aprendizaje abierto, crítico, complejo y situado.
- La evaluación de los materiales didácticos digitales para asegurar su idoneidad y su calidad en base a criterios propiamente diseñados para la presente investigación y criterios vinculados a la norma 71362 (INTEF, 2019) a través de la triangulación y la realización de entrevistas abiertas.

Así, las interrogantes de la investigación que se presentan a continuación están ligadas a estos cuatro pilares.

1.1.1. Interrogantes de la investigación

A continuación se presentan las interrogantes de la investigación, divididas en cuatro bloques vinculados a las cuestiones de estudio mencionadas.

A) Procesos de construcción comunitarios e historias orales:

A1) ¿Cómo se construye colectivamente el conocimiento comunitario?

A2) ¿Sirven las historias orales para dinamizar la construcción colectiva del conocimiento?

A3) ¿Ayudan las historias orales a detectar los temas generadores de una comunidad?

A4) ¿El trabajo de las historias orales favorece a la convivencia?

B) El conocimiento comunitario: recogida, análisis y borradores:

B1) ¿Cómo realizar borradores que recojan los temas generadores de una comunidad concreta, en el presente caso, el conocimiento sobre el medio social, natural y cultural del barrio de Altza?

B2) ¿Es posible recoger las diversas visiones de la comunidad teniendo en cuenta la matriz sociocultural?

C) Los materiales didácticos digitales y comunitarios:

C1) ¿Cómo crear materiales didácticos digitales curriculares basados en el conocimiento comunitario?

C2) ¿Qué características tienen que tener los materiales para que pongan en valor los saberes populares?

C3) ¿Ayudan los materiales a debatir el conocimiento comunitario en el aula desde las identificaciones y los distanciamientos?

C4) ¿Favorecen los materiales la convivencia?

D) La evaluación de los materiales didácticos digitales:

D1) ¿Sirven los materiales didácticos digitales como devolución que ayuda a promover futuras construcciones colectivas y dar valor a los saberes populares en las aulas?

D2) ¿Son los materiales didácticos digitales útiles para promover un aprendizaje crítico, significativo, colaborativo y situado que parte de los conocimientos previos del alumnado?

1.2. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

Para comenzar este apartado, es importante situar esta investigación dentro de las investigaciones cualitativas. Las investigaciones cualitativas parten de interpretaciones y prácticas que ayudan a comprender y transformar el mundo. Las investigaciones cualitativas, al contrario de las investigaciones estructurales clásicas, incluyen en su campo de observación y análisis entrevistas, conversaciones, notas de campo, grabaciones, fotografías... (Denzin y Lincoln, 2005). Por lo tanto, diversifican las fuentes que se pueden usar en investigaciones académico-científicas.

La presente investigación cualitativa tiene como perspectiva epistemológica general la dialéctica, aunque ha sido llevada a cabo en dos fases. La primera fase se sitúa dentro del marco de la perspectiva epistemológica dialéctica con apertura hacia la dialéctica de segundo orden, ya que, se ha trabajado en el ámbito comunitario construyendo colectivamente el conocimiento de manera abierta y a través de las historias orales. La metodología utilizada en esta fase ha sido la Investigación Acción Participativa (IAP) para facilitar la participación y el trabajo colectivo de la comunidad (Martí, 2000; Villasante, 2006).

La perspectiva epistemológica de la segunda fase ha sido la sociopráctica o dialéctica de primer orden, que está basada en herramientas más estructurales como los cuestionarios y los grupos de discusión. La metodología utilizada en esta fase también ha sido la IAP, aunque se ha llevado a cabo desde un planteamiento más estructurado. “Concebir las metodologías participativas desde la perspectiva sociopráctica permite plantear un modelo científicamente válido de investigación social, capaz de superar las dicotomías clásicas existentes entre los pares conocimiento teórico y práctico, y objeto y sujeto de investigación” (Ramos, 2012, p. 115).

En esta línea, Torres (2006) defiende que los métodos y procedimientos de investigación clásicos se quedan cortos a la hora de reflejar la complejidad y

las dinámicas emergentes, y por lo tanto, se ha apostado por perspectivas que acercan la ciencia a la complejidad, al adaptarse a las necesidades de cada fase, y que sirven para investigar y trabajar sobre problemáticas reales, tanto de manera teórica como práctica.

La perspectiva dialéctica general de la presente investigación es una posición de investigación centrada en la intervención social que hace uso de metodologías participativas. Nace como una forma de intervención social en la década de los 70 del siglo XX. Desde esta perspectiva se proponen investigaciones que sirven para la transformación social de la realidad mediante la participación y la acción. La dialéctica no solo se basa en el conocimiento científico, sino que bebe de vivencias, implicaciones y saberes, promoviendo reflexiones críticas y auto-críticas. Así, el conocimiento resultante de las investigaciones sociopráxicas no centra sus resultados en la objetividad, ya que la subjetividad también forma parte de la investigación. Como Villasante defiende (2006, p. 2):

No es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), sino la unidad de ambos momentos... supone cierta relación mutua en virtud de la cual la praxis funda a la teoría, la nutre e impulsa a la vez que la teoría se integra como un momento necesario en ella.

En las investigaciones no se ha de rechazar la existencia de la subjetividad, ya que la subjetividad está implícita en todos los procesos de producción de conocimientos y sentidos. Las personas y colectivos sociales que participan en las construcciones colectivas tienen diferentes cosmovisiones, valores, creencias, lenguajes, sentimientos y consideraciones que afectan a los mensajes que transmiten (Torres, 2000). En esta línea, Isabel Jaidar (2003, p. 55) recalca que “la subjetividad es un medio de demostración de las ciencias sociales e incluye el conocimiento y las construcciones simbólicas e imaginarias de aquellos saberes descalificados por el positivismo señalándolos de no racionalistas”.

Superando las limitaciones de desarrollar investigaciones meramente objetivas, esta perspectiva, al utilizar metodologías de corte participativo, como la Investigación Acción Participativa, no se basa en estudios diagnósticos o en propuestas para la acción, sino que promueve la acción en sí misma a lo largo del proceso de investigación (Villasante, 2006).

Otro aspecto de la perspectiva dialéctica es que la relación entre los diversos agentes sociales es simétrica, liberando el decir y el hacer de los sectores habitualmente excluidos y facilitando las relaciones horizontales. Además, al encontrarse entre sus múltiples manifestaciones la Investigación Acción Participativa, esta proporciona a los participantes una vía de reflexión y acción a lo largo de todo el proceso, convirtiendo a los participantes en sujetos protagonistas de sus propias vidas: “la perspectiva dialéctica integra la acción y la reflexión sobre la acción... no es un aparato de captura, sino de liberación” (Ibáñez, 1985a, p. 205). Por lo tanto, la dimensión dialéctica reconoce siempre al sujeto como sujeto individual (con peculiaridades) que se abre hacia el sujeto colectivo, acercándose así a trabajar la complejidad (Morin, 1992).

Se ha escogido la perspectiva dialéctica porque es considerada una perspectiva ética, ya que, desde esta perspectiva se deja de reconocer y tratar a los sujetos participantes como objetos de investigación. Jesús Ibáñez hace referencia a este sentido del sujeto como proceso, como movimiento de construcción de sí mismo, a partir del reconocimiento, la tensión y la lucha contra las circunstancias que lo condicionan (Ibáñez, 1989). Es por ello por lo que tanto el proceso de investigación como los resultados dependerán del entrelazado de los sujetos participantes. Así, para la construcción de otras verdades, se ha de modificar la dirección de las flechas del saber, los que son objeto de observación han de ser sujetos observadores (Montañés, 1997).

Por lo tanto, desde esta perspectiva, se pretende integrar al sujeto total y definitivamente, pues dinamiza su participación a nivel de contenido y relacional, traspasando los límites internos de las investigaciones tradicionales, comunicando la actividad intelectual, compartiendo los saberes y la afectividad,

generando relaciones, y anulando la separación entre el sujeto investigador y el objeto investigado.

Esta forma de investigar y de concebir a los sujetos participantes supone afrontar la construcción colectiva del conocimiento de otra forma, rompiendo con las posiciones tradicionales en la investigación y con las posiciones de poder entre las personas que realizan la investigación y los sujetos, así, se cambia el modo de hacer ciencia (Rivas et al., 2020). De esta manera, se desarrollan distintos modos de reconocer a los sujetos y colectivos que tradicionalmente han sido anulados e invisibilizados desde las investigaciones sociales (De Sousa Santos, 2005; Rivas et al., 2020). En esta línea,

la investigación puede entenderse como una parte o secuencia de un proceso más amplio: el proceso de conocimiento, y este como una actividad, una de las actividades posibles con la que un sujeto ensaya resolver la situación dialéctica en que se encuentra con el medio en el que tiene que satisfacer sus necesidades y sobrevivir (Villasante et al., 2002, p. 46).

Así, desde la perspectiva dialéctica se construye el conocimiento a la vez que se promueven acciones que ayuden a dar respuesta a las necesidades comunitarias. Para ello, las personas que realizan la investigación no han de estructurar y limitar la investigación, sino dinamizar encuentros y relaciones y facilitar la construcción colectiva. Así, la persona investigadora pasa a tener el rol de observador participante (Kawulich, 2005) y ha de ser capaz de analizar y escribir sobre las situaciones que acontecen representando la realidad y sus diferentes lecturas o interpretaciones (Marshall y Gretchen, 1989).

Uno de los aspectos de mayor importancia dentro del rol observador participante es el trabajo de campo. La persona investigadora debe hacer su trabajo de campo desde una mirada activa, tratando de retener en la memoria los aspectos de interés que ayuden a la comprensión de las situaciones y de las personas participantes para facilitar el análisis desde los discursos (Kawulich, 2005). Asimismo, debe tomar notas de campo, ya sea de forma escrita, en audio o mediante esquemas (Uldam y McCurdy, 2013). Esto ayuda a que la persona

que realiza la investigación cuenta con recursos para revisar expresiones no verbales, entender los sentimientos, comprender el porqué de las distintas interacciones y aclarar cuáles son los significados que los participantes suelen vincular a diversos términos.

En esta línea, Russel Bernard (2006) recoge varias razones para incluir la observación participante a favor de la validez del estudio. En primer lugar, defiende que el que la persona investigadora esté familiarizada con la comunidad y se involucre en sus actividades sirve para una mayor comprensión y para recoger datos que de otra forma no se podrían recoger. Además, indica que reduce la incidencia de “reactividad” de los participantes, ya que al participar de forma horizontal las relaciones no tienden a la verticalidad y las personas participantes no han de activar sus mecanismos de defensa. También indica que ayuda a comprender qué tipo de preguntas e información tienen sentido y qué temáticas son socioculturalmente relevantes. Por lo tanto, al comprender mejor el contexto, las interpretaciones que se realizan reflejan mejor la realidad, otorgando mayor credibilidad a las representaciones. Por último, en ocasiones, esta es la única forma de trabajo ético.

Desde esta visión, investigar no significa que el investigador ha de ir a conocer una realidad concreta, sino que ha de facilitar conexiones para vivir dicha realidad, convivir con ella sin interpelarla, dejando también que la realidad afecte a la persona que realiza la investigación. Como Fals Borda (1998, p. 136) destaca, “la vivencia comprometida aclara para quién son el conocimiento y la experiencia adquiridos... una tensión dialéctica cuya problemática solo se resuelve con el compromiso práctico, esto es, en la praxis concreta”.

Esta perspectiva incluye en su campo de observación (y de acción) las relaciones. Lo que implica que se acerca al límite posible de la investigación social, y a nivel práctico no pone frenos a la acción social.

Como afirmó Fernández de Castro (2008, p. 61), las dimensiones dialécticas “ensayan colocar a los ciudadanos frente al espejo para que sean

ellos los que produzcan su verdad y ellos quienes la registren construyendo democráticamente la sociedad a su medida”.

En esta línea, una de las metodologías que mejor se relaciona con la perspectiva de la presente investigación es la Investigación Acción Participativa.

1.2.1. Metodología: Investigación Acción Participativa

Lo metodológico ha configurado a lo largo de los años una forma programada y cerrada de hacer ciencia, en la cual la información ha de ser ordenada, lineal e incluso en ocasiones disciplinante, ya que genera categorías verticales que también disciplinan a las personas que realizan la investigación, al obligarles a fragmentar su visión de forma ordenada, atomizando la realidad y desvelando los conocimientos a las personas que tienen el poder, ayudándolos a lograr sus objetivos (Rivas et al., 2020).

Además, muchos métodos, tanto cuantitativos como cualitativos, presentan limitaciones al promover transformaciones sociales. Para superar dichas limitaciones, se diseñaron nuevas metodologías, entre ellas, la Investigación Acción Participativa, metodología aplicada en ambas fases de la presente investigación.

En la primera fase, la investigación se ha desarrollado desde el ilusionismo social:

Lo que llamamos ilusionismo social: es una forma de hacer que se basa en la dimensión dialéctica, tiene como punto de partida las metodologías participativas (especialmente en la IAP) y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares. Como eje central tiene la dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos; para ello hay que trabajar con y desde la gente, moviéndonos de la seguridad de lo posible hacia la esperanza de lo imposible, mediante la autogestión de la vida cotidiana. Sin poder diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los saberes (Encina y Ávila, 2010, p. 1).

En la segunda fase, la metodología IAP ha sido más estructurada, basada en herramientas con tendencia estructural como son las entrevistas cerradas basadas en preguntas, los grupos de discusión o los cuestionarios. En esta segunda parte, se ha abierto la posibilidad de participar, pero la persona investigadora ha cerrado la obtención de información para procesar los datos y realizar la evaluación de los materiales didácticos digitales creados. Para poder evaluar los materiales de manera adecuada, se han definido unos criterios de evaluación, que han sido la base de las entrevistas, los grupos de discusión y los cuestionarios. Trabajar de esta manera en la segunda fase ha sido necesario para crear materiales curriculares válidos que después, con su uso, facilitarán futuras aperturas y construcciones colectivas.

En ambas fases, la Investigación Acción Participativa ha servido para reinterpretar la acción transformadora y cambiar de forma participativa la realidad (Montañés, 2012). “La IAP se enmarca así dentro de lo que se denomina metodologías implicativas, que suponen la inclusión de negociaciones y participación plural en procesos complejos” (Alberich, 2008, p. 138).

Esta metodología parte del término *action-research*, acuñado por primera vez por Kurt Lewin en 1946 (Montañés y Martín, 2017). La propuesta de Lewin referente a la *action-research* consistía en que no se podían separar la planificación de propuestas de intervención social de su aplicación, y que, por ende, se debía superar la clásica división existente entre los agentes que producen el conocimiento, como los científicos sociales o planificadores, y los que se encargan de la aplicación y el desarrollo de las intervenciones, como los trabajadores sociales o ejecutores (Justo et al., 2004; Montañés y Martín, 2017).

La *action-research* tiene como centro el grupo, que, partiendo de un deseo de cambio identifica las necesidades, negocia un plan de acción que aplica de forma práctica, y evalúa, tanto a lo largo del proceso como al final (Kemmis y MacTaggart, 1988). Así, el diseño de esta metodología supuso un gran cambio para los profesionales de las ciencias sociales.

La *action-research* fue evolucionando y expandiéndose, así, se crearon distintas ramas que trabajaban con enfoques similares. Entre ellas, es

destacable la *recherche-action* francesa, siendo Charles Delorme y Henri Desroche los que marcaron sus características y definieron sus diferencias con la *action-research* (Montañés y Martín, 2017). El enfoque de la *recherche-action* se centra en explicar la situación y el proceso de investigación, aplicando la acción de una forma en la que se impliquen todos los sujetos participantes y puedan tener voz en la investigación, disponiendo de acceso a toda la información. Así, la *recherche-action* facilita la autogestión de la producción de conocimiento y de las acciones que derivan del mismo, para tratar de dar respuesta a las necesidades e inquietudes detectadas (Villasante et al., 2002).

Otra de las ramas que cobró gran importancia y ayudó a delinear el actual término de Investigación Acción Participativa fue la metodología de *investigación participativa* desarrollada en Latinoamérica. Este enfoque se adscribe a las ideas de Fals Borda y Rodríguez Brandão (1987) y dialoga con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1978) (Villasante et al., 2002).

Este enfoque latinoamericano está enmarcado en el compromiso de la defensa de los más desfavorecidos, considerando que la ciencia ha de estar al servicio de las clases que la producen y articulando mecanismos para que las clases desfavorecidas puedan producir sus saberes y liberarse en buena medida de las clases dominantes (Fals Borda, 1993; Montañés y Martín, 2017). Para ello, Fals Borda (1993) recalca cuatro aspectos de importancia dentro de la investigación participativa: la importancia de la investigación colectiva, la recuperación histórica, la necesidad de poner en valor la cultura popular y sus elementos, y la comunicación multivocal.

Esta rama de investigación participativa pone especial interés en la recuperación crítica de la historia. Así en relación a:

La recuperación crítica de la historia, se propone, a través de la memoria colectiva, recuperar aquellos elementos del pasado que han demostrado ser de utilidad en la defensa de los intereses de las clases explotadas, los cuales pueden ser utilizados en las luchas del presente para lograr un momento de la “*concientización*”. En cuanto a la valoración y aplicación

de la cultura popular se propone recuperar prácticas culturales ignoradas por las clases dominantes (Fals Borda, 1993, pp. 18-19).

Este mismo autor impulsó en 1977 el primer *“Simposio Mundial sobre Investigación Acción y Análisis Científico”* que tuvo lugar en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias (Villasante et al., 2002). En él se compartieron las diversas experiencias y procedimientos que se estaban llevando a cabo a través de la investigación acción y se representaron los diversos estilos, prácticas y tendencias existentes dentro de la metodología (Alberich, 2008).

Este Simposio Mundial, centrado en la Investigación Acción Participativa (IAP), se ha repetido en dos ocasiones bajo el nombre *“Participación y Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación”*, con una periodicidad de 20 años y en el mismo lugar. El segundo encuentro fue celebrado en 1997 y el tercero en 2017. En ambos se revisaron los logros y retos que la IAP había planteado a lo largo de los años.

Si se analiza el comienzo de esta metodología en España, Paloma López de Ceballos (1987) fue quien, combinando las dos corrientes existentes (la investigación acción y la investigación participativa), popularizó el término Investigación Acción Participativa.

Actualmente existen diversas formas de plantear y nombrar la IAP dependiendo del enfoque de la investigación, las formas de entender los procesos de participación, la forma de dinamizar la participación, el enfoque epistemológico de la investigación, la tradición metodológica a la que se adscribe la persona que lleva a cabo la investigación, las formas de aplicación, los objetivos, el grado de implicación de los investigadores y los participantes, e incluso el lugar donde se lleva a cabo el proceso de Investigación Acción Participativa (Hernández et al., 2020). Sin embargo, “todos comparten la idea de que la investigación y la participación son momentos de un mismo proceso de creación de conocimiento que se convierte en práctica colectiva y lleva implícitos elementos de acción educativa y animación sociocultural” (Hernández et al., 2020, p. 141).

La IAP entiende la investigación como un proceso de desarrollo gradual en el que la importancia la tienen las relaciones y el trabajar en conjunto. Así, como Víctor Hernández et al. (2020) defienden la Investigación Acción Participativa y colaborativa está fundamentada por unos principios básicos que la definen como una metodología para el cambio que sirve para fomentar la implicación y participación de los sujetos en horizontalidad y promueve la integración de la acción social y educativa en los procesos de investigación. Así, los sujetos participantes se implican activamente en algunas o en todas las etapas del proceso investigador (Hernández et al., 2020; Latorre, 2003).

A modo de aclaración, la Investigación Acción Participativa “busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar” (Alberich, 2002, p. 76).

Por lo tanto, la IAP constituye una forma de investigar encaminada a construir en igualdad con los sujetos participantes, entendiendo diversas visiones, entrelazando diversas cosmovisiones, buscando el cambio y el dar respuesta a las necesidades sociales, y dinamizando la implicación y la determinación de las personas en las situaciones sociales en las que se lleva a cabo la investigación y se construye el conocimiento (Villasante et al., 2002). Así, los participantes se convierten en sujetos reflexivos que participan de forma real y activa en la investigación, reflexionando sobre su capacidad de transformación social y sobre sus prácticas sociales (Hernández et al., 2020; Melero, 2012).

Trabajar desde metodologías participativas, colaborativas y abiertas facilita el “reinventar los procesos de conocimiento, representación y acercamiento a la realidad” (Rivas et al., 2020, p. 88), además de que sirve para recoger un mayor número de visiones. Sin embargo, que en una investigación participe un número mayor o menor de gente no implica que la investigación que se está realizando pase a ser una investigación participativa (Montañés, 2012).

Para que una investigación sea participativa, no importa el número de participantes, sino el hecho de que tengan voz y puedan tomar decisiones o proponer diversos aspectos de la investigación. No obstante, en investigaciones

participativas, se ha de tener en cuenta que la representatividad equilibrada de la matriz sociocultural es más importante que el número de participantes, es decir, se ha de asegurar que desde la visión de la matriz sociocultural no haya infrarrepresentaciones o sobrerrepresentaciones.

Además de recoger la diversidad de visiones y tratar de lograr una representatividad equilibrada, es esencial que toda investigación participativa no se apropie del conocimiento generado y que los resultados del proceso de construcción sean compartidos tanto con las personas que han participado como con la comunidad. Para ello, como resultado de un proceso de Investigación Acción Participativa pueden generarse diversos productos que sirvan para hacer la devolución del conocimiento. Entre ellos, pueden crearse artículos, revistas, vídeos, ilustraciones o exposiciones que devuelvan el conocimiento y sirvan para promover futuras construcciones colectivas.

Otra opción destacable es la creación de materiales didácticos digitales basados en el conocimiento comunitario como devolución, como es el caso de la presente investigación, ya que a través de los mismos no solo se devuelve el conocimiento a la comunidad, sino que se ponen en valor los saberes de la gente dentro de las aulas ayudando tanto a la autoestima propia como comunitaria. Así, es interesante transmitir el conocimiento resultante de un proceso de Investigación Acción Participativa tanto fuera como dentro de las escuelas a través de la generación de materiales didácticos, ya que esto ayudará también a promover futuras construcciones colectivas.

De esta manera, como Latorre (2003) desarrolla, una Investigación Acción Participativa implica hacer pública la experiencia, no solo a los participantes, sino también a las personas que pudieran estar interesadas en el trabajo o la situación. Asimismo, vincula con rigor la reflexión y la acción, facilitando la mejora de la propia práctica y la situación.

Para que la metodología facilite las construcciones colectivas, ha de tener en cuenta la reconstrucción, adecuación o apertura de espacios sociales y educativos donde se puedan compartir saberes (De Sousa, 2019). En los ámbitos sociales y educativos, “los enfoques de investigación participativos y

colaborativos cuentan con una larga trayectoria como planteamientos de producción de conocimiento (...) y reconocen que los procesos de construcción del conocimiento se generan en la investigación y en la práctica de manera democrática” (Hernández et al., 2020, p. 139).

Se ha de recalcar que la IAP que se promueve desde la presente investigación, sobre todo en la primera fase de su desarrollo, es la basada en el ilusionismo social (Encina, 2010; Encina et al., 2020; Encina y Ávila, 2010; Ibáñez, 1989; Martín-Barbero, 1987). Esta forma de IAP tiene como eje central la dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas que facilitan la construcción colectiva de los saberes en los espacios y tiempos cotidianos. De esta manera, se logran entrelazar a lo largo del proceso de investigación no solo los conocimientos y saberes de las personas que participan, sino también sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones (Encina y Ávila, 2010).

Dentro de esta línea, es esencial no apropiarse de todos esos conocimientos comunitarios, sentimientos, experiencias y pensamientos que las personas participantes transmiten, ya que no es ético sacar provecho de sus saberes y no devolver el conocimiento a la gente de la comunidad.

Así, desde el ilusionismo social es de gran importancia trabajar la autoestima comunitaria, poner en valor los saberes de la gente y devolver el conocimiento de forma que se propicien nuevas aperturas y espacios que faciliten seguir construyendo de forma colectiva (Encina, 2010; Encina et al., 2020; Encina y Ávila, 2010).

Para ello, tienen gran importancia las producciones o elaboraciones que se hacen a modo de devolución. Dichas devoluciones pueden estar dirigidas y diseñadas tanto para la comunidad como para el entorno educativo, y han de servir para poner en valor los saberes compartidos y ayudar a la autoestima comunitaria, por lo tanto, pueden ser muy diversas. A modo de ejemplo, algunas de las devoluciones resultantes de un proceso de Investigación Acción Participativa, como es el presente, pueden ser vídeos narrados, video animaciones, exposiciones, audios, cuadernos que recojan el conocimiento,

ilustraciones, documentos, pequeñas conferencias, páginas web, blogs, materiales didácticos, etc.

2. DESCRIPCIÓN DEL CASO

2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación se ha llevado a cabo en el ámbito comunitario, en concreto en el barrio de Altza de Donostia-San Sebastián.

Estos son los criterios que se escogieron para seleccionar la comunidad de desarrollo de la investigación: que fuera una zona urbana (capital de provincia), pero que a su vez se mantuvieran vivas las culturas populares; que fuera una comunidad diversa y multicultural; que la población contase con un gran número de habitantes, ya que al ser una IAP es interesante contar con un amplio número de participantes; que fuese una comunidad que estuviera de alguna manera estigmatizada por la sociedad dominante, entendiendo estigmatización como una marca impuesta desde el poder estrechamente ligada a la identidad y vinculada a la exclusión social (Ballesteros, 2001); y que también fuera una comunidad considerada de actuación preferente por la administración, puesto que uno de los objetivos del proyecto de investigación es ayudar a la autoestima comunitaria y poner en valor el conocimiento de la gente de la comunidad para ayudar a la autoestima propia.

Tras seleccionar a Donostia-San Sebastián (una de las capitales del territorio histórico de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Estado español) como caso de estudio, se analizaron los 20 barrios que conforman la ciudad y se escogió el barrio de Altza como idóneo para realizar la investigación, ya que cumplía todos los criterios mencionados.

El barrio de Altza es el cuarto barrio más poblado de Donostia-San Sebastián (Tabla 2). Tiene 20.510 habitantes, el 14,60% de la población de San Sebastián (Ayuntamiento de San Sebastián, 2019). Altza es el barrio más grande

de la periferia de San Sebastián y cuenta con el porcentaje más alto de habitantes nacidos fuera del País Vasco.

Tabla 2

Número de Habitantes en el Barrio de Altza de la Ciudad de Donostia-San Sebastián, según Sexo, Edad y Procedencia (Ayuntamiento de San Sebastián, 2019)

Características		Población	%
N = 20510			
Sexo	Hombre	10.050	49,01%
	Mujer	10.460	50,99%
Edad	0-24	4.559	22,22%
	25-44	5.342	26,04%
	45-64	5.937	28,94%
	65 o más años	4.672	22,77%
Procedencia	Nacidos en Altza	10.209	49,77%
	Nacidos en resto de CAV	2.581	12,58%
	Nacidos en España	7.291	35,54%
	Nacidos en el Extranjero	429	8,32%

La tasa de habitantes de Altza nacidos dentro del Estado español pero fuera de la Comunidad Autónoma del País Vasco es sustancialmente mayor que la del resto de la ciudad (35,5% en Altza y 14,8% en Donostia-San Sebastián) (Aztiker, 2012). Esto se debe a que, durante la industrialización, al ser Altza un barrio con gran vinculación a la industria y localizado cerca de las naves industriales y fábricas, se convirtió en un barrio que recibía a los inmigrantes que venían de otros lugares de España a trabajar en la zona.

Sin embargo, el porcentaje de migraciones recibidas en Altza de personas que han nacido fuera del Estado español es menor que la media de San Sebastián, un 8,3% en Altza y 9,6% en Donostia-San Sebastián (Aztiker, 2012). Cabe mencionar que la mayoría de estos inmigrantes son procedentes de países estigmatizados por actitudes xenófobas (Ecuador, Marruecos, Portugal,

Rumanía, Perú, Ucrania y Colombia) y aunque en este barrio se han realizado diversas actuaciones institucionales, se han encontrado con resistencias que muestran que existen algunas tensiones socioculturales (Aztiker, 2013).

Asimismo, debe mencionarse que

Altza es un barrio que está en proceso de envejecimiento. Según los datos que publicaron Aztiker en 2012 y el ayuntamiento de Donostia-San Sebastián en 2014, un total de 3.933 habitantes de Altza son mayores de 65 años, de los cuales 2.249 son mujeres. Si tenemos en cuenta el número de habitantes entre los 0 y 15 años, según los datos del ayuntamiento de San Sebastián tiene un índice de envejecimiento de 145 (se consideran en proceso de envejecimiento los barrios que tienen un índice superior a 100). Sin embargo, Altza también cuenta con 2.855 habitantes entre los 0 y 15 años, acogiendo el porcentaje más alto de población joven de Donostia-San Sebastián. Por lo tanto, es estratégicamente interesante llevar a cabo un proyecto que entrelace las distintas generaciones y trabaje la convivencia (Delgado, 2019, pp. 152-153).

Además, Altza es un barrio que tiene la consideración de barrio de actuación preferente por las administraciones provinciales y locales (Aztiker, 2013). Por lo tanto, es conveniente recalcar que en el barrio de Altza existen grandes desequilibrios socioculturales, que son la base de la ruptura entre diferentes grupos sociales.

En la década de los 50-60 del siglo XX llegaron a Altza un gran número de trabajadores, dándole el matiz de barrio obrero que tiene en la actualidad. Desde entonces se ha hecho una distinción entre las personas de "procedencia española" y las de "procedencia vasca". Actualmente, a pesar de que no hay conflictos sociales que tienen como base esa distinción ya que la mayoría de las relaciones están basadas en el respeto, existe aún una falta de comprensión entre ambos grupos sociales. Además, en la última década Altza ha recibido migraciones desde otros países. Todo esto ha de tenerse en cuenta si se quiere trabajar y crear una sociedad basada en la convivencia.

Es importante mencionar que también se ha escogido Altza como espacio de trabajo debido a sus características. En primer lugar, en Altza existe un gran apego al barrio, que es sentido como pueblo por sus habitantes. Es muy común que la gente que vive en Altza sienta desapego hacia la capital de provincia, llegando a sentirlo como barrio independiente sin gran vinculación a San Sebastián. Además, mucha gente llega a considerar que ir al centro de la ciudad es ir a un lugar ajeno y diferenciado.

Otra característica destacable de Altza es que las culturas populares se mantienen vivas en sus espacios y tiempos. Eso hace que las relaciones sean ricas, abiertas, espontáneas, diversas y naturales. Las conversaciones en la vida cotidiana de los habitantes de Altza son abiertas, las personas que están en el mismo entorno entran y salen según el interés del momento y participan a su ritmo y de la manera que consideran oportuna, posibilitando así que el círculo de relaciones no sea cerrado. Esto que se describe solo sucede en el ámbito de la vida cotidiana en los espacios de sociabilidad del barrio.

Se ha de aclarar que en Altza el movimiento asociativo es bastante activo. Altza cuenta con diversas asociaciones vecinales: Altza XXI Herri Ekimena, Elkartasuna, Harrobi Berra, Herripe Herrera, Oletarrak elkarte y Osteguna. También existen diversas asociaciones de mujeres: Elkartea Berri, Uztai Belar y Ostadar. Además, en el barrio también hay diversos clubs deportivos y asociaciones de pensionistas y jubilados o jubiladas. A nivel religioso, en la comunidad cuentan con la parroquia de San Marcial, la parroquia de San Luis, la iglesia Cristiana Evangélica de Altza y una mezquita. Por lo tanto, es un barrio muy diverso en el cual conviven personas con diversos intereses asociativos, culturales y religiosos.

Sin embargo, las relaciones entre algunos grupos sociales y también entre parte del alumnado de los centros educativos son más cerradas, y existen conflictos que tienen como base las diferencias en algunos aspectos de la matriz sociocultural. A modo de ejemplo, en ocasiones se puede contemplar que parte de la comunidad está segregada y que se llega a utilizar el idioma como opresión de una etnia sobre otra.

Es por ello por lo que se ha considerado que trabajar la convivencia a través de las historias orales podrá ayudar a mejorar las relaciones entre los habitantes de Altza y generar conexiones entre las escuelas y la comunidad, facilitando la creación de vínculos relacionales entre distintas generaciones y trabajando la diversidad en el propio barrio.

2.1.1. Contexto geográfico

Altza es un barrio de San Sebastián situado en el litoral guipuzcoano, en una colina ubicada sobre el puerto de Pasajes, a 93 metros de altura sobre el nivel del mar.

Este barrio se encuentra entre los ríos Urumea y Oiartzun. Linda con Pasajes por el norte, Astigarraga por el sur, con Errenteria por el noreste y con Donostia-San Sebastián por el Oeste.

Se enmarca dentro del conjunto comarcal de Donostialdea-Oarsoaldea y su superficie ocupa 11 km². El proceso para marcar sus deslindes ha sido muy largo y dificultoso, llegando a ser causa de diversos pleitos, ya que es un tema en el que cuesta encontrar consensos.

En el presente trabajo se toma como referencia el plano de Altza del territorio antiguo del término municipal disponible en www.altza.net (Figura 7).

Históricamente, Altza fue una entidad rural muy conocida. Su término municipal dominaba desde la colina el Golfo de Pasajes, contaba numerosos caseríos distribuidos por todo su casco urbano y además tenía un barrio portuario conocido como La Herrera.

Actualmente la zona que mantiene el nombre de Altza es más reducida y está ligada únicamente a la parte del casco urbano del antiguo término municipal. Zonas que pertenecían a Altza en la actualidad son consideradas como otros barrios diferenciados: Intxaurreondo, Bidebieta y Martutene. Así, el Altza moderno está compuesto por los barrios de Altza Gaina, Arria, Auditiz-Akular, Buenavista, Eskalantegi, La Herrera, Larratxo, Molinao y Oleta.

Figura 7

Mapa de Altza, www.altza.net



2.1.2. Aproximación al contexto histórico de Altza

Se ha de aclarar que en la presente investigación no se ha hecho un trabajo histórico, ya que para desarrollar la historia de Altza se necesitaría una investigación en sí misma.

Así, se ha revisado la documentación histórica existente, y aunque no se ha establecido una estructura de la historia, la información obtenida ha servido para contrastar la información proveniente de las historias orales, comprender mejor las referencias que la gente de la comunidad ha mencionado y entender algunas ideas que han compartido las personas informantes.

Lo que se presenta en el apartado son algunas pinceladas sobre el contexto histórico que pueden ayudar a comprender mejor la información obtenida en la presente investigación.

El nombre de Altza proviene de los numerosos alisos que había en sus terrenos, ya que Altza significa aliso en euskera (Herrerias, 2001). En castellano este barrio es conocido por el nombre de Alza y en este proyecto, sobre todo a la hora de crear los materiales que van a ser compartidos tanto en la comunidad como en las escuelas, se ha considerado importante tener en cuenta las dos visiones, por lo tanto, se ha escogido trabajar con el nombre Al(t)za.

La existencia documental de Altza se remonta al año 1180, ya que en la concesión del fuero a San Sebastián firmada por el rey navarro Sancho el Sabio se incluía Altza dentro de los límites de San Sebastián. El fuero afectaba a una zona de 400km², sin embargo, distintos municipios fueron desanexionándose entre ellos (Herrerias, 2001).

De esta manera, Altza históricamente fue independiente entre los años 1821-1823 y 1879-1940 (Altza, 2021). Así, Altza durante esos años, fue comprendida como pueblo con capacidad de autogobierno, ya que contaba con ayuntamiento y administración propios (Herrerias, 2001). Por lo tanto, a principios del siglo XX Altza era un municipio oficialmente independiente de la villa de Donostia-San Sebastián. Sin embargo, la relación y la futura anexión con San Sebastián no fueron fáciles, ya que muchos vecinos no estaban de acuerdo con que Altza perteneciera a San Sebastián (Delgado, 2020). Aunque en esta investigación se utiliza el término actual de barrio de Altza, una parte de esta comunidad sigue manteniendo el concepto de pueblo de Altza, que hace referencia a los periodos históricos mencionados.

En el año 1915, San Sebastián hizo públicas sus intenciones de comprar las tierras pertenecientes a Altza, con la finalidad de construir un cuartel militar en esa zona. A pesar de que el ayuntamiento de Altza aceptó el acuerdo de venta de tierra, el proceso se paralizó debido a las protestas del vecindario. En concreto, más de 100 vecinos de Altza se presentaron en el pleno del

ayuntamiento de San Sebastián en 1915 para protestar por la venta de sus tierras (Herrerias, 2001). La situación se calmó hasta que dos años más tarde, en 1917, hubo un segundo intento de anexión por parte de los ayuntamientos que también fue paralizado gracias a las protestas de la vecindad (Delgado, 2020; Herrerias, 2001).

En la década de los años 20, concretamente en el año 1924, Altza contaba con 4.000 habitantes y con los suficientes recursos como para atender las necesidades básicas de los mismos (Herrerias, 2001).

Sin embargo, la Guerra Civil española de 1936 y la desaparición del concierto económico tuvieron consecuencias directas en el municipio de Altza, dejándolo económicamente debilitado (Delgado, 2020). San Sebastián, conociendo la situación y comprendiendo la importancia estratégica de la industria creciente en la zona, en 1939 hizo públicas sus intenciones. El objetivo de anexión era claro, San Sebastián quería tener más tierras para poder crecer y poder recibir en ellas al número creciente de inmigrantes que venía a trabajar en las industrias (Herrerias, 2001).

Así, la anexión fue firmada tanto por el ayuntamiento de San Sebastián como por el ayuntamiento de Altza el 4 de abril de 1940. Esta anexión implicaba que Donostia-San Sebastián se haría cargo de todas las deudas económicas emitidas por el ayuntamiento de Altza a cambio de fusionar todos los organismos representativos y administrativos (Herrerias, 2001). Así, Altza pasó a ser un distrito municipal que forma parte del término municipal de San Sebastián, situación que se mantiene en la actualidad.

En los años de independencia, a pesar de los problemas económicos, en Altza predominaba el ambiente rural, ya que estaba formada por numerosos caseríos que se distribuían por el término municipal (Altza, 2021). El casco urbano estaba situado en la colina, en los alrededores de la iglesia de San Marcial. Además, contaba con un barrio portuario llamado La Herrera. Así, Altza siempre ha contado con una dicotomía de ciudad rural, industrial y portuaria (Roquero, 2005).

Esta situación cambió tras la anexión e integración de Altza en el municipio de San Sebastián en 1940. La construcción de casas fue aumentando y la industrialización de la zona atrajo oleadas de inmigración que supusieron un gran cambio tanto en la fisionomía como en la sociología de la zona (Delgado, 2020; Altza, 2021). Así, Altza, como el ayuntamiento de San Sebastián había planificado, se convirtió en la principal zona de expansión entre y de acogida de inmigrantes durante las décadas de 1960 y 1970.

Asimismo, se crearon nuevos barrios en los alrededores que habían pertenecido a la jurisdicción del municipio de Altza, entre ellos, Bidebieta e Intxaurreondo. Las viviendas eran caracterizadas por su mala calidad y por estar construidas con materiales baratos, lo que generó fuertes oposiciones hacia la tipología de las construcciones (Delgado, 2020). Además de múltiples viviendas de calidad cuestionable, se construyeron almacenes, industrias, fábricas, talleres y pequeños comercios.

Esta forma de expansión y el proceso de urbanización acorde al crecimiento geográfico convirtieron al barrio en lugar dotado con servicios suficientes para la vida cotidiana que fue clasificado por el PGOU en 1962 como barrio periférico (Delgado, 2020; Herreras, 2001). En los terrenos colindantes al centro de Altza se fueron construyendo diversas urbanizaciones y viviendas. Es por ello por lo que en la actualidad el barrio de Altza está dividido en diferentes áreas (Altza, 2021).

El barrio actualmente cuenta con unos 20.500 habitantes y su densidad poblacional es de 4.175 habitantes por kilómetro cuadrado, convirtiéndose en uno de los barrios más poblados de la ciudad de San Sebastián. Históricamente ha sido la zona más densificada y proletarizada, donde los patrones son zonas densificadas, suburbios y polígonos de viviendas (Delgado, 2020).

Cinco kilómetros son la distancia que separan a Altza del centro de la capital de provincia, San Sebastián. Así, es considerado uno de los barrios más alejados del centro de San Sebastián, por lo que cuenta con numerosas líneas

de autobús y una línea de metro que lo conectan tanto con el centro como con otros barrios del municipio (Altza, 2021).

Al ser Altza un barrio de San Sebastián el cual históricamente fue un pueblo independiente con su propio ayuntamiento y administración, es un barrio en el que el sentimiento de pertenencia y las diferentes posiciones de los habitantes hacia la capital de la provincia marcan fuertemente las relaciones.

Así, en ocasiones es evidente que existe un gran estigma hacia el barrio, tanto por parte de los habitantes de Altza como por parte de la gente que vive en los alrededores.

Este estigma no solo se debe a que es un barrio que creció exponencialmente debido a la inmigración masiva que se dio en los años de la industrialización o a que es uno de los barrios cuyo nivel socioeconómico está por debajo de la media de otros barrios de San Sebastián, sino también a problemáticas que se han vinculado al barrio durante varios años, como es el tema de la droga.

En la década de 1980, las drogas ilegales cobraron un gran peso en Donostialdea y Oarsoaldea y muchos jóvenes de estas épocas comenzaron a consumir drogas sin saber sus efectos concretos. En un principio, la mayoría de los jóvenes drogadictos se concentraban en el centro de San Sebastián. Ante esta situación, el ayuntamiento de San Sebastián procedió a la detención y captura de los vendedores de droga, que decidieron comenzar a traficar en barrios cercanos para huir de la policía. Así, Altza fue uno de los barrios que salió perjudicado por esta situación, ya que muchos jóvenes drogadictos fueron al barrio a comprar o consumir droga. Fueron tiempos muy duros para los habitantes del barrio, ya que murieron muchos jóvenes y las calles del barrio dejaron de ser seguras. Las calles estaban sucias y llenas de residuos de basura de las drogas.

Esta situación cambió y mejoró con el tiempo, y los vecinos y vecinas de Altza tuvieron gran importancia en esta labor de cambio, ya que se reunieron para responder a la problemática que les generaba preocupación, y trabajando

en colaboración, consiguieron ayudar a personas drogodependientes y mejorar el ambiente. Esto deja en evidencia que, a pesar de ser momentos difíciles, los cuidados tienen gran importancia en el barrio.

Otra problemática del barrio está vinculada con el amianto. El amianto pertenece al grupo de los minerales, contiene fibras largas que pueden separarse y que son muy flexibles, y ha sido ampliamente utilizado en la construcción. No obstante, a partir de 1906 los médicos demostraron que el amianto causaba cáncer y estaba asociado a una elevada mortalidad. Por ello, a partir del año 2000 comenzó a prohibirse el amianto en varios países europeos y a partir del año 2005 su uso quedó totalmente prohibido en la Unión Europea. Para cuando la prohibición se hizo efectiva, muchas personas habían enfermado y fallecido debido al amianto.

En el caso de Altza, el amianto fue utilizado en diferentes construcciones, sobre todo en fábricas, lo que ha hecho que se ponga en riesgo la salud de muchos vecinos y vecinas. Esto ha impulsado diversos movimientos en la comunidad vinculados a la salud que defienden la limpieza de la zona de amianto y la recuperación de los espacios y servicios que tenían y les han sido suprimidos debido a las medidas de limpieza de amianto en los edificios contaminados. Así, la lucha de la vecindad ha tenido gran importancia en Altza, tanto históricamente como en la actualidad.

Por todo esto, conviven en el barrio la sensación de discriminación, marginalidad y estigma hacia Altza, con la sensación de orgullo por el recorrido colectivo vivido y por las relaciones profundas de cuidados, colaboración y ayudas que existen en él.

Es por ello por lo que, dinamizar un proceso de investigación acción participativo puede ayudar a poner en valor el trabajo que los habitantes de Altza han hecho históricamente por mejorar el barrio, dinamizar futuras construcciones colectivas y enlaces que sirvan para dar respuesta a las necesidades actuales, y, sobre todo, ayudar a la autoestima comunitaria.

Por último, se ha de mencionar que existe la necesidad de propiciar aperturas entre las escuelas de Altza y la comunidad para facilitar la puesta en valor de los saberes populares y el conocimiento comunitario, y así ayudar a la autoestima comunitaria y a que se den futuras construcciones colectivas en la comunidad.

Además, detectar las distintas opresiones históricas y vivencias que han marcado la vida cotidiana del barrio, y visualizarlas en los materiales didácticos digitales, sirve para promover el pensamiento crítico y comprender la realidad desde la complejidad, ayudando a la autoestima propia, ya que los descendientes tanto de los históricamente oprimidos como de los opresores, junto a los descendientes de las familias que han sufrido las diversas problemáticas del barrio, se juntan en las mismas aulas.

2.1.3. Características de las escuelas de Altza

Históricamente en Altza existían distintos centros de enseñanza primaria, En 1961 estos eran los centros de primaria con los que los habitantes de Altza contaban:

- Escuelas Municipales de Altza, situadas en el casco, con una clase unitaria de niñas y otra de niños.
- Escuelas de Buenavista, con dos clases unitarias.
- Escuela de Párvulos de Villa Juanita.
- El Colegio Nacional de niñas y niños (no mixto) de Romualdo de Toledo en Herrera.

En la actualidad, los colegios existentes vinculados a Altza son San José de Calasanz, Harriberrri-Oleta, Herrera Ikastetxea, Altza BHI y La Anunciata (Centros educativos de San Sebastián, 2020).

Una de las características de los centros educativos de Altza es que la gran mayoría del alumnado vive en Altza o en los alrededores, por lo tanto, los alumnos y alumnas mayormente viven cerca de las escuelas y hacen vida en el barrio. Es frecuente también que jóvenes del barrio acudan a centros educativos

del centro de San Sebastián, pero es infrecuente que desde el centro de San Sebastián el alumnado acuda a centros educativos de Altza. Por lo tanto, cobra sentido trabajar desde el aprendizaje situado en las escuelas de Altza y poner en valor los conocimientos comunitarios de la gente del entorno para ayudar a la autoestima comunitaria.

Además, esto implica que el alumnado de estos centros educativos representa a modo de espejo la sociedad y la realidad del barrio, tanto a nivel humano y relacional, como a nivel de diversidad y de situación socioeconómica.

Es por ello por lo que las distintas identificaciones y distanciamientos que se generan en la propia comunidad comprendidas desde los elementos de la matriz sociocultural, se replican en las aulas, siendo espacios donde la gente se ve obligada a convivir en armonía y desde la tolerancia, aunque en la vida cotidiana no suelen relacionarse o cuya relación está marcada por opresiones y desigualdades.

Asumiendo que las diferencias sociales y las problemáticas existentes se replican en las aulas generando conflictos, faltas de autoestima, sentimientos de rechazo, así como sentimientos de superioridad u opresiones, es necesario visibilizar la realidad y trabajar formas convivenciales de encontrar identificaciones y distanciamientos para superar las relaciones de convivencia y tolerancia existentes.

Otra característica de las escuelas es la segregación que se da en el alumnado debido a los idiomas, ya que existen opresiones relativas vinculadas a la lengua materna de los mismos. Así, las mismas opresiones existentes en la sociedad, se reflejan en las escuelas.

Esta fragmentación lingüística es evidente a pesar de que las materias educativas y la educación obligatoria son impartidas en euskera, ya que, si se analiza la lengua materna del alumnado y de la población de Altza (Tabla 3), se puede ver el origen de las barreras lingüísticas existentes.

Tabla 3*Población de Altza en función de la lengua materna*

Edad	Euskera	Euskera y castellano	Castellano	Otros
De 5 a 14	7,2%	11,3%	80,9%	0,7%
De 15 a 29	6,5%	6,0%	86,7%	0,9%
De 30 a 44	8,6%	4,1%	84,4%	2,9%
De 45 a 59	9,5%	3,0%	83,3%	3,9%
De 60 a 74	15,3%	3,2%	77,1%	4,4%
Más de 75	24,7%	3,4%	67,8%	4,1%
Totales	9,5%	5,1%	82,9%	2,5%

Fuente: Auzolan (2001)

Así, en las escuelas se ha de conseguir un aprendizaje íntegro del euskera desde el respeto y disfrute de las otras lenguas que conviven en las aulas. De esta manera, el euskera no debe ser tratado como una asignatura a aprender, sino como una lengua que abre vías a la comunicación y que sirve para comprender a otras personas, facilitando la construcción colectiva. Por lo tanto, el euskera ha de ser trabajado desde la oralidad, facilitando conversaciones naturales y que los compañeros y compañeras se puedan conocer en profundidad y puedan detectar puntos de identificaciones o de distanciamientos, compartiendo y debatiendo desde los consensos y los disensos.

Se ha de añadir también que mucha gente de las escuelas de Altza, al provenir de familias trabajadoras y tener que colaborar económicamente en el hogar, no va a la universidad. Por eso, gran parte del alumnado, una vez terminados los estudios básicos y obligatorios, entra rápidamente al mundo laboral. Entre los que deciden seguir estudiando, existe una mayor tendencia a realizar cursos de Formación Profesional.

Según el estudio realizado por Auzolan (2001), este es el nivel de estudios de los habitantes de Altza comparado con los habitantes de San Sebastián (Tabla 4).

Tabla 4

Titulación académica alcanzada por la población de 15 o más años

Estudios	Altza	San Sebastián
Analfabetos	1,58%	0,8%
Sin estudios	6,44%	4,6%
Estudios primarios	58,84%	42,3%
Estudios secundarios	12,32%	20,0%
Educación profesional	15,06%	13,0%
Estudios medios	3,01%	7,7%
Estudios superiores	2,73%	11,6%

Fuente: Auzolan (2001)

Otra característica importante es que las escuelas no están conectadas con la comunidad, es decir, no existen grandes vínculos entre escuela y comunidad que posibilitan que ambos sean espacios de aprendizaje que comparten la visión de educar de forma crítica, significativa, situada y compleja a los jóvenes del barrio. Así, es interesante facilitar conexiones y promover la idea de escuela centrífuga.

Finalmente, se ha de mencionar que en Altza se ha mostrado un alto interés por su historia tanto desde la escuela como desde la comunidad. Por consiguiente, se ha decidido que el trabajo de las historias orales puede ayudar a dinamizar vínculos, construcciones colectivas, nuevos saberes, y a su vez ayudar a las relaciones convivenciales y a la autoestima tanto propia como comunitaria.

2.2. MUESTRA

2.2.1. Informantes

En los procesos de IAP lo deseado es que la participación sea lo más amplia y representativa posible, ya que se trata de procesos de dinamización comunitaria y se quieren reflejar las diversas visiones existentes en la comunidad. Esa participación puede darse en las diferentes fases de la investigación, con mayor o menor implicación por parte de los sujetos.

No obstante, para determinar una participación mínima, se tomó como referencia la población del barrio en el que se desarrolla la investigación y se aplicó el cálculo de ecuación estadística para proporciones poblacionales (Lagares y Puerto, 2001). La previsión del tamaño de la muestra fue de 96 personas sobre una población de 20.510 habitantes (número de habitantes en el barrio de Altza según Aztiker (2012)), en base a un nivel de confianza del 95 % y un error muestral previsto de $\pm 10\%$.

Gracias a la colaboración voluntaria y desinteresada de distintos miembros de la comunidad, a las entrevistas realizadas por *Ahotsak.eus*, a la asociación *Uztai Belar*, a la asociación para el estudio de la historia del barrio de Altza llamada *Altzako Historia Mintegia*, y a la colaboración de *Ilusionista Sozialen Mintegia*, se ha conformado una muestra amplia y representativa de la población a estudiar superior a la prevista (más información sobre las asociaciones en el anexo 2).

Se ha logrado la participación en la realización de entrevistas abiertas grabadas en audio de un total de 106 sujetos, superando la previsión de 96 participantes y logrando que el error muestral se reduzca a $\pm 9.5\%$.

Además, al ser una IAP abierta hacia una dialéctica de segundo orden, se ha contado con la participación de más miembros en las distintas fases de la investigación que han intervenido y realizado aportaciones de forma abierta a la misma.

Dentro de la ética de la investigación, todos los sujetos participantes han

accedido a realizar las entrevistas de forma voluntaria. Asimismo, se ha tratado de que los participantes sean representativos de los diferentes elementos de la matriz sociocultural basada en distintos géneros, edades, adscripciones, clases sociales y culturas de trabajo con las que los sujetos se identifican con el objetivo de asegurar la recogida de diferentes visiones.

En la Tabla 5 se representan a los 106 sujetos que han participado en las entrevistas abiertas individuales. Asimismo, los detalles y el análisis desde la matriz sociocultural de estos participantes se recogen en la tabla 6 que se encuentra cumplimentada en el anexo 3.

Tabla 5

Número y porcentaje de sujetos entrevistados, según Sexo, Edad y Procedencia

	Características	Muestra N=106	%
Sexo	Hombre	58	55%
	Mujer	48	45%
Edad	18-24	4	4%
	25-44	14	13%
	45-64	41	39%
	65 o más años	47	44%
Procedencia	Nacidos en Altza	48	45%
	Nacidos en resto de CAV	19	18%
	Nacidos en España	36	34%
	Nacidos en el Extranjero	3	3%

Es importante aclarar que se ha tomado la decisión de no incluir participantes menores de 18 años. Por lo tanto, entre los datos del rango de edad 0-24 años solo se computa el porcentaje de entrevistados de 18 a 24 años.

Adicionalmente, se ha dado mayor peso a la muestra de población entre 45 y 64 años, así como a los participantes que están por encima de los 65 años.

Se consideró esencial recoger las historias orales y potenciar la participación en la construcción colectiva de personas mayores de 45 años, para

poder recoger, preservar y socializar sus conocimientos sobre el barrio y sobre los distintos temas sociales antes de que se perdieran y generar vínculos intergeneracionales.

Tabla 6

Tabla de participantes y clasificación según la matriz sociocultural (cumplimentada en el Anexo 3)

Nº	Género	Edad/ año	Etnia/ ciudad origen	Clase Social / Cultura de trabajo	Adscripción(es)	Estudios	Fuente
1.							
2.							
3.							

Asimismo, las 106 entrevistas abiertas realizadas provienen de cuatro fuentes distintas: *Lekukoak*, *Ahotsak*, *Uztai Belar* y el presente proyecto de investigación.

Antes de comenzar con el proyecto de investigación se indagó sobre las distintas iniciativas que se habían desarrollado en Altza que pudieran tener puntos de interés comunes. Así, se han encontrado dos proyectos (*Ahotsak* y *Lekukoak*) en los que se estaban haciendo entrevistas en Altza con distintos fines, cuyo análisis y procesamiento era de interés para la presente investigación. Además, se encontraron 8 entrevistas realizadas por el grupo de mujeres (*Uztai Belar*) desde la perspectiva de género. Todas estas entrevistas han servido como punto de partida para comenzar a generar conocimiento y decidir con qué otro tipo de perfiles debía de ser completada la investigación.

De esta manera, de las 106 entrevistas, 18 entrevistas han sido realizadas por *Ahotsak.eus* dentro del Programa de Recopilación y Difusión del Patrimonio Oral y Dialectal del País Vasco. Desde dicho proyecto han centrado el análisis de las entrevistas en el dialecto de la comunidad, sin embargo, al tratar temas

de interés en la vida cotidiana de los habitantes de Altza, en el presente proyecto han servido para detectar cuáles son los temas de mayor interés mencionados por los entrevistados y comprender diferentes visiones desde la matriz sociocultural.

Por otro lado, 27 entrevistas han sido realizadas por AHM dentro del proyecto *Lekukoak*, algunas de las cuales han sido realizadas en conjunto, ya que se han generado vínculos colaborativos entre el presente proyecto y el proyecto *Lekukoak* tanto en la realización de algunas entrevistas como en la transcripción, codificación y análisis de las mismas. Estas entrevistas han servido para detectar nuevos temas de interés y conocer en mayor profundidad temas históricos de Altza desde la visión de la gente de la comunidad. Asimismo, han servido para hacer un acercamiento a los saberes populares de la comunidad y han marcado las categorías principales de la investigación.

8 entrevistas pertenecen al grupo de mujeres de la asociación *Uztai Belar* y están hechas desde la perspectiva de género y centradas en el tema de la migración, aunque también se trabajan distintos temas de interés para los habitantes de Altza.

Finalmente, el resto de entrevistas provienen del presente proyecto. Estas entrevistas abiertas han sido grabadas en audio, codificadas y categorizadas de la misma manera que las entrevistas de los otros proyectos.

Así, a través de estas entrevistas abiertas se han detectado nuevos temas de interés, se han complementado los temas ya categorizados, se ha validado y verificado la información ya recogida a través de la saturación de los discursos y se ha completado la información recogiendo diversas visiones que no habían sido representadas teniendo en cuenta la matriz sociocultural.

Además, el trabajo ha sido completado y enriquecido mediante 24 autobiografías. Estas fuentes autobiográficas recogen en primera persona las visiones, vivencias, experiencias, sentimientos, conocimientos y saberes de distintos habitantes de Altza sobre diversos temas de importancia para la comunidad.

2.2.2. Participantes: discusiones de grupo

Se han realizado dos tipos de discusiones de grupo: abiertas a la comunidad y predefinidas.

En primer lugar, a lo largo de la investigación, para dinamizar la construcción colectiva del conocimiento comunitario y validar la información proveniente de las 106 entrevistas, se han realizado discusiones de grupo abiertas en los espacios y tiempos de la comunidad. En esas discusiones se ha trabajado con las personas que estaban presentes en el momento, generando aperturas para que quien quisiera pudiera aportar ideas adicionales sobre el tema generador que se estaba trabajando, confirmar la información recogida y validar el conocimiento.

Estas discusiones de grupo se han realizado en torno a los temas generadores resultantes de las historias orales y han ayudado a dar forma a la base del conocimiento y a aclarar sucesos o conceptos que se habían recogido en las entrevistas.

La diversidad de los participantes en estos grupos de discusión ha sido muy amplia y variante, ya que la participación dependía del lugar, la hora, el espacio y la temática que se trataba. Se han realizado 1-2 visitas semanales a la comunidad por un periodo mayor a un año en las que se han ido comentando y contrastando los temas generadores de la comunidad de forma abierta.

Por otro lado, se ha dinamizado una discusión de grupo prediseñada con agentes pertenecientes a la comunidad científica, la comunidad vecinal y la comunidad profesional. El objetivo de dinamizar este intercambio ha sido evaluar, mejorar y validar los materiales didácticos resultantes del proceso de investigación.

Así, el grupo que ha formado parte de la discusión ha sido configurado de forma mixta, de manera que los participantes pudieran confrontar, contrastar o complementar sus aportaciones desde diversas visiones.

En la discusión de grupo han participado los 5 sujetos señalados en la Tabla 7 (3 mujeres y dos hombres), además de la persona moderadora y dinamizadora de la discusión.

Tabla 7

Participantes de la discusión de grupo y comunidad(es) a la que pertenecen

Participantes	Comunidad científica	Comunidad vecinal	Comunidad profesional
Partic. 1	X	X	X
Partic. 2	X		
Partic. 3			X
Partic. 4		X	
Partic. 5			X

2.2.3. Entrevistados para la evaluación mediante triangulación

Para evaluar los materiales mediante entrevistas individuales, se han realizado un total de 9 entrevistas en profundidad a 5 mujeres y 4 hombres cuyos perfiles se recogen en la Tabla 8.

Tabla 8

Entrevistas individuales por la comunidad(es) a la que pertenecen

Participantes	Comunidad científica	Comunidad vecinal	Comunidad profesional
Partic. 1	X	X	X
Partic. 2	X		
Partic. 3			X
Partic. 4		X	X
Partic. 5			X
Partic. 6		X	X
Partic. 7	X		X
Partic. 8		X	X
Partic. 9		X	

Al menos 5 de las 9 personas de las que han sido entrevistadas en profundidad para evaluar y validar los materiales, encajan en más de uno de los perfiles (científico, vecinal y profesional), por lo tanto, pueden aportar una visión amplia sobre cómo deberían ser modificados, adaptados y mejorados los materiales para adaptarse a las necesidades de los centros educativos de la comunidad y cumplir con los criterios de calidad.

2.2.4. Participación en la prueba piloto

Se ha contado con la participación de profesorado perteneciente a una de las escuelas de Educación Primaria del barrio, Harri-Berri Oleta.

Harri-Berri Oleta está situada en el barrio donostiarra de Altza y cuenta con tres edificios. Dos para el alumnado de Educación Infantil (2-6 años) y uno para el alumnado de Educación Primaria (6-12 años). Es un centro de carácter público e ideológicamente diverso. Así, el mismo centro indica que en él se ven reflejadas las desigualdades sociales, económicas y culturales que se dan en la sociedad del entorno. Por lo tanto, el centro cumple con dos funciones importantes que van más allá de la educación: la prevención y la compensación. La metodología de este centro está basada en las dinámicas propuestas por el sistema Amara Berri (Lazkano, 2020), impulsando así un aprendizaje autónomo y dividiendo las etapas escolares de Educación Primaria en tres ciclos.

Tras varias reuniones presenciales, se decidió que dos profesoras trabajarían los materiales creados que todavía no habían sido validados mediante discusión de grupo y entrevistas en profundidad a modo de prueba piloto, para comprobar su utilidad en el aula y proponer las mejoras que considerasen adecuadas.

Tras las reuniones se decidió que los materiales creados se aplicarían en el segundo y tercer ciclo, dentro de la asignatura llamada ikerketa. Cada profesora aplicó los materiales en tres aulas, poniendo a prueba los materiales provisionales con un total de 144 alumnos y alumnas.

3. PROCESO

3.1. PLANTEAMIENTO POR FASES PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A la hora de diseñar una investigación, es necesario reflexionar sobre para qué se va a realizar dicha investigación, quiénes la van a desarrollar, cuál va a ser el papel de las personas que investigan y cuál el de los sujetos participantes, cómo se van a recoger los datos, y para qué va a servir la información producida por la investigación.

Las respuestas a estas reflexiones marcarán el camino de la epistemología de la investigación, generando procesos de investigación abiertos o cerrados. En el caso de los procesos de investigación cerrados, la información producida estará prevista en el diseño, es decir, será programada previamente. Los procesos de investigación abiertos, al contrario, servirán para producir informaciones que no han sido previstas en el diseño (Villasante, 2010).

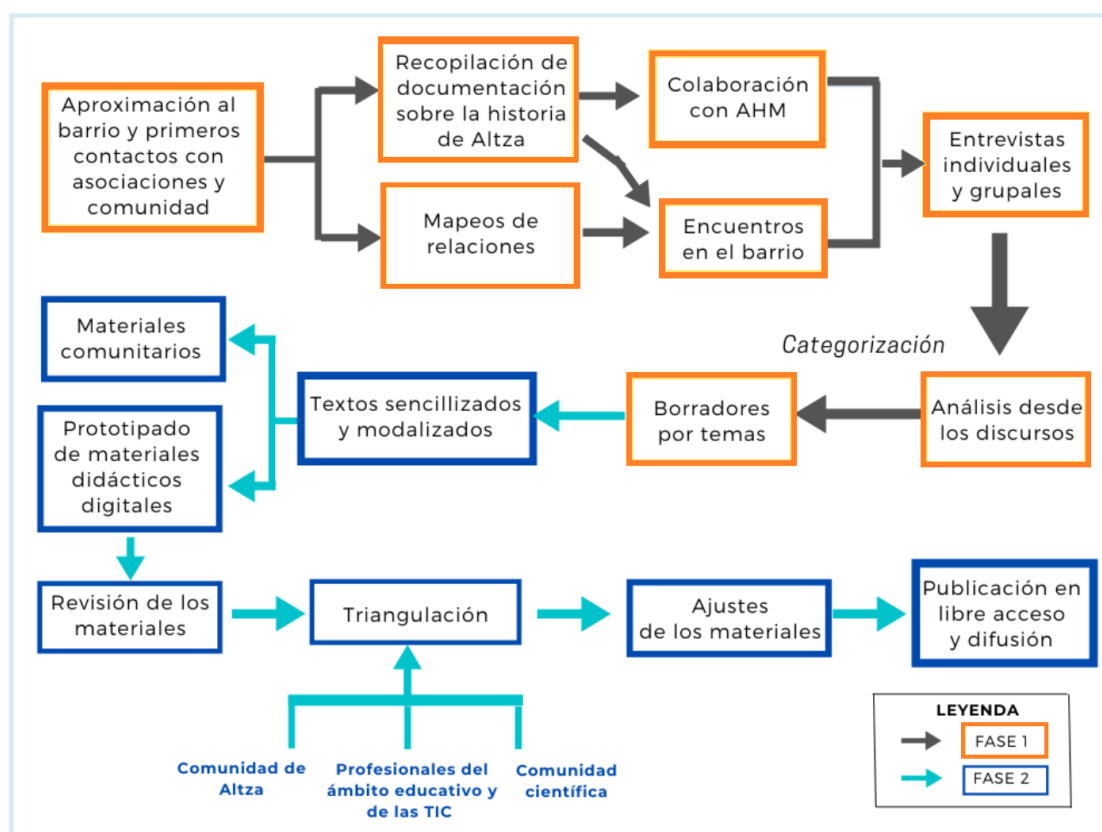
Trabajar desde un diseño de investigación abierto “no ha de significar que la producción de conocimiento y propuestas de actuación de manera participada quede a expensas de la improvisación permanente. Se ha de orientar, formular, sistematizar y organizar el modo de proceder” (Montañés, 2012, p. 81).

La presente investigación es una investigación abierta, realizada desde la perspectiva epistemológica dialéctica y la metodología IAP. Está diferenciada en dos fases principales. En la primera fase la perspectiva dialéctica aplicada se abre hacia la dialéctica de segundo orden. En la segunda fase, la perspectiva mediante la cual se desarrolla la investigación es la sociopráctica, conocida también como dialéctica de primer orden. Para poder comprender mejor su aplicación en cada fase, es necesario comprender el proceso de la investigación.

En el diagrama de flujos recogido en la Figura 8 se puede apreciar cómo es el diseño para el desarrollo del proyecto de investigación a través de la representación de las fases de la investigación (fase 1 en color amarillo y fase 2 en color azul) y las actividades que realizan en cada una de ellas.

Figura 8

Diagrama de flujos de la investigación



Como se puede apreciar en la Figura 8, este proyecto consta de dos fases claramente diferenciadas:

- Fase 1. Encuentro con la comunidad vecinal y trabajo con las historias orales (construcción colectiva del conocimiento comunitario).
- Fase 2. Diseño, desarrollo y evaluación de los materiales didácticos generados a partir de las historias orales.

3.1.1. Fase 1. Encuentro con la comunidad vecinal y trabajo con las historias orales.

Como se recoge en el diagrama, la primera fase consiste en realizar una aproximación inicial al barrio y en establecer los primeros contactos con algunos miembros de la comunidad.

Para comprender la realidad social se debe buscar documentación relevante sobre el barrio y localizar los espacios y tiempos donde los habitantes suelen reunirse a través del mapeo de relaciones.

Asimismo, se han de concretar encuentros con los sujetos que muestren interés en participar y cerrar citas para la realización de entrevistas abiertas individuales. A su vez, se ha de intentar lograr colaboración con las asociaciones que pudieran tener líneas de interés común con la investigación, en este caso en concreto, la Asociación para el Estudio de La Historia del Barrio de Altza, Altzako Historia Mintegia (AHM).

Es importante recoger entrevistas que se hayan realizado con anterioridad por otros colectivos, para conocer el material existente antes de realizar las entrevistas propias del proyecto, tanto de manera individual como grupal.

Una vez hecho el análisis de los materiales existentes, se ha de proceder a realizar el trabajo con las historias orales y a recoger la voz de las personas vinculadas al barrio de Altza que quieran compartir sus conocimientos.

Las entrevistas recogidas han de ser analizadas en profundidad a través del análisis desde los discursos y teniendo en cuenta la matriz sociocultural y la cosmovisión desde la que cada uno de los hablantes transmite su mensaje. Junto al análisis desde los discursos, se ha de realizar la categorización de los temas principales mencionados en las entrevistas abiertas, teniendo en cuenta cuáles son los discursos saturados que han sido mencionados por diversas personas de forma similar, es decir, los temas generadores. Así, el análisis desde los discursos ayudará a detectar los temas generadores que servirán como base de los borradores y de los materiales que se desarrollarán en la segunda fase.

Los criterios de selección de los temas a desarrollar son los siguientes:

- Que aparezcan en el mayor número de entrevistas abiertas y que sean mencionados por gente diversa.
- Que sean temas en los que se haya podido recoger mayor diversidad en cuanto a la matriz sociocultural (representatividad).

- La proximidad al currículo de Educación Primaria de los temas que salgan, optando por temas que puedan ser trabajados dentro de las aulas en el ámbito educativo.

Con la información obtenida en las entrevistas individuales y tras su análisis, categorización y selección de temas generadores, se realizan borradores temáticos que han de ser debatidos, completados y validados mediante discusiones de grupo informales. Estas discusiones de grupo pueden ser llevadas a cabo en los espacios y tiempos de la comunidad para facilitar la dinamización de la construcción colectiva del conocimiento comunitario. Además, el conocimiento resultante ha de ser contrastado con material documental de relevancia para lograr una mayor validez y veracidad, así como para completar ciertos sucesos o hechos.

En esta primera fase, la perspectiva desde la cual se desarrolla la investigación es la perspectiva dialéctica abierta hacia la dialéctica de segundo orden, ya que en esta fase se abre el proceso, sin tratar de controlarlo, para que puedan surgir la creatividad y la diversidad.

La dialéctica de segundo orden consiste en facilitar procesos de continuas aperturas, que ayudan a construir colectivamente el conocimiento comunitario desde la complejidad y a trabajar en el disenso mediante procesos de ayuda mutua (Encina y Ezeiza, 2018c).

El objetivo principal de esta primera fase es trabajar y recoger el conocimiento comunitario de forma colectiva para abrir el camino para identificar los temas generadores de la comunidad, para ello, se utiliza una herramienta como las historias orales que sirve para dinamizar la autogestión de la vida cotidiana, ayuda a promover relaciones convivenciales y facilita el trabajo desde la perspectiva dialéctica.

Desde esta perspectiva, los sujetos participantes pueden ir construyendo por sí mismos otros procesos que también están conectados con la investigación, pero que no son el eje, por lo tanto, se facilita que se propicien aperturas del proceso para que los sujetos participantes puedan apropiarse del mismo.

3.1.2. Fase 2. Diseño, desarrollo y evaluación de los materiales didácticos generados a partir de las historias orales.

Esta fase está vinculada a los resultados de la investigación, desde los borradores validados hasta los materiales generados. Así, esta segunda fase del proyecto parte de los temas generadores detectados y de los borradores temáticos de la primera fase. Estos borradores han de pasar por un proceso de sencillización y modelización para poder ser transformados en materiales didácticos y comunitarios.

Habitualmente, los materiales didácticos tienden a ser simplificaciones de la realidad, en un intento de transmitirlos más rápidamente al alumnado o que tengan menos dificultades en comprenderlos. Uno de los mayores desafíos de este proyecto consiste en que los textos empleados en las unidades didácticas no sean una simplificación, sino una sencillización, es decir, una versión que recoja la complejidad. Así, se diferencia entre el binomio *simple/complicado* de la teoría de la simplicidad y el binomio *sencillo/complejo* de la teoría de la complejidad (Morin, 2004).

Cuanto más simple es un material, más complicado es de comprender, ya que no se dispone de la información suficiente para comprenderlo de manera crítica, autónoma e interdependiente, sino que está orientado hacia la *repetición repetitiva* y no facilita el desarrollo del pensamiento crítico (Encina y Ezeiza, 2019).

Para que un material didáctico sea complejo, el proceso de transformación didáctico debe recoger de forma sencilla no solo las ideas sino también los contextos socioculturales en los que se han generado, los pensares, sentires y haceres que se activaron en ese momento y también los que provocan en el momento histórico presente, para que el conocimiento avance “como una espiral en que se procede de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido” (Fals-Borda, 1994, p. 104), superando el uso de un lenguaje

científico-técnico (Fals-Borda, 1994) que dificulte su comprensión, su debate y la posibilidad de apropiación por parte de los miembros de la comunidad.

Además, tanto los borradores como los materiales derivados deben ser redactados de manera que quede claro que no se trata de una información definitiva, sino que se trata de una información compleja, imperfecta e inacabada que puede seguir construyéndose y debatiéndose de forma colectiva.

Así, los borradores ya son, en sí mismos, textos sencillizados procedentes de la gran complejidad de la información recogida en las entrevistas individuales y grupales. De estos borradores parten los materiales comunitarios creados a modo de devolución para la comunidad.

Sin embargo, para el diseño y creación de los materiales didácticos digitales curriculares es necesaria una nueva sencillización. Esta sencillización ha de ser realizada manteniendo su autenticidad y teniendo en cuenta dos factores: el factor de edad, en el caso de que el material se utilice en Educación Primaria, y el factor lingüístico, para todos los casos.

Respecto a este segundo factor, el texto no puede estar escrito de forma científico-técnica ni puede tener vocabulario complicado que dificulte la comprensión de los materiales. Asimismo, se propone la reducción del uso de oraciones subordinadas hacia una mayor yuxtaposición, que concuerda, a su vez, con la tendencia de la construcción oracional y discursiva propia de la lengua vasca (lengua vehicular de los materiales educativos curriculares creados).

Los textos sencillizados son la base y el punto de partida de cada una de las unidades didácticas. Por lo tanto, tras contar con la base, el siguiente paso consiste en centrarse en el diseño de la estructura base de los materiales didácticos y en su desarrollo.

Los materiales didácticos han de ser diseñados de forma abierta, para que puedan ser utilizados en diferentes contextos y con personas de diversas edades. No obstante, en la presente investigación se ha considerado un colectivo prioritario el alumnado de Educación Primaria, en sus diferentes etapas.

Se ha optado por este colectivo porque puede facilitar el intercambio intergeneracional en el entorno comunitario y porque es un contexto educativo en el que el contenido puede situarse en segundo plano, para que sean las formas de relación y comunicación lo primordial del proceso de aprendizaje, y para que los materiales puedan servir para poner en valor sus conocimientos previos, y ayuden tanto a la autoestima propia como comunitaria.

Esta segunda fase parte de la perspectiva sociopráctica o dialéctica de primer orden, y se enlaza con el socioconstructivismo, al tratarse de materiales para su uso en procesos curriculares. Por lo tanto, al ser una fase que tiene una serie de objetivos *a priori*, es menos abierta.

Además, esta fase está vinculada a las instituciones educativas y es el equipo investigador quien decide escoger cuáles de los temas generadores se utilizarán para crear los materiales didácticos siguiendo los criterios previamente mencionados.

El contenido de cada tema también es contrastado con otro tipo de fuentes por la persona que realiza la investigación, por lo tanto, el investigador marca la validez de la información. Asimismo, la persona que realiza la investigación es quien dinamiza las discusiones de grupo. Así, esta fase no es tan abierta como la anterior, y el rol de la persona que realiza la investigación cobra mayor peso.

Dicha persona también ha de mostrar un alto nivel de conciencia al tener en cuenta las necesidades y los problemas sociales del entorno en el que se investiga, planteando y construyendo diversas soluciones (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012). De la misma manera, los resultados de las investigaciones han de servir para la toma de decisiones, la innovación educativa y la transformación social (González et al., 2020; Hirschhorn y Geelan, 2008). Por lo tanto, cualquier proceso de investigación participativa debe servir para que la gente que participa mejore sus condiciones de vida, tanto personales como sociales, evitando que surjan nuevas pobrezas en la forma de satisfacer las necesidades vitales (Max-Neef et al., 2008, 2010).

“La investigación/innovación serán responsables cuando las decisiones sobre la aceptabilidad y deseabilidad de estas y sus resultados puedan ser apoyadas por todas las personas afectadas y/o implicadas presentes y futuras en un diálogo abierto en condiciones simétricas de participación” (González et al., 2020, p. 271).

Dentro de los resultados de este tipo de investigaciones, entre otras posibilidades, los productos creados para la devolución del conocimiento a la comunidad que participa en la investigación y a su entorno pueden ser materiales didácticos digitales.

Los materiales sirven para recoger y transmitir los resultados del proceso participativo y darlos a conocer no solo en la comunidad en la que se desarrolla la investigación, sino también en el entorno educativo, compartiendo el conocimiento comunitario con el alumnado y promoviendo futuras construcciones colectivas tanto dentro como fuera del aula.

Así, se han de poner en valor los productos resultantes de los proyectos de investigación participativos que puedan promover futuras construcciones colectivas y ayuden a la autoestima comunitaria, como es el caso de los materiales educativos.

La sociopraxis vinculada a esta segunda fase de la investigación deriva de diversas escuelas, tanto teóricas como críticas, de las áreas de investigación social, de la sociología, de la antropología y de la pedagogía social. Asimismo, dialoga con la pedagogía de la liberación acuñada por Paulo Freire (1975) y con el paradigma de la IAP (Fals-Borda, 1979; Villasante, 2003). Por lo tanto, la sociopraxis es una perspectiva cuya particularidad operativa se basa en la participación activa de todas las personas que intervienen en la investigación. Esto facilita que las investigaciones realizadas desde esta perspectiva tengan en cuenta los conocimientos que los miembros de la comunidad quieran aportar desde sus propios constructos y cuestionamientos.

Una técnica ampliamente usada en esta perspectiva es la del grupo de discusión. Los grupos de discusión facilitan validar, consolidar y debatir la

información, pero no implican que los objetivos y la finalidad de la investigación se construyan junto a los sujetos participantes, ya que se pueden realizar grupos de discusión de carácter distributivo y estructural en los que “la realidad social construida es fijada previamente” (Montañés, 1997, p. 160). Por lo tanto, los grupos de discusión desde la presente perspectiva han procurado ser comprendidos como discusiones de grupo abiertas en los que la relación entre la persona que realiza la investigación y los sujetos participantes es horizontal, siendo la persona investigadora una persona dinamizadora que no limita la voz de los participantes y que no fija cuáles han de ser los resultados de la discusión *a priori*, ya que estos dependen de la construcción colectiva.

Para finalizar, es necesario recalcar que ambas fases se enmarcan en la teoría de la complejidad, tal y como la plantea Morin (1992, 2004), trabajando desde la imperfección, la incertidumbre y el inacabamiento, para facilitar la apertura y la posibilidad de que se generen futuras construcciones colectivas.

3.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se recoge el proceso llevado a cabo para desarrollar la investigación. Para ello, se mencionan las acciones principales desarrolladas tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación, ya que la primera fase se vincula al proceso y la segunda a los resultados.

- FASE 1: la fase 1 ha consistido en el encuentro con la comunidad vecinal y el trabajo con las historias orales (construcción colectiva del conocimiento comunitario), y se ha desarrollado de la siguiente manera:

3.2.1. Aproximación al barrio y mapeos de relaciones

La investigación comenzó tras haber realizado un acercamiento a la documentación histórica existente sobre la comunidad de Altza para conocer mejor el entorno en el que se iba a desarrollar la construcción colectiva del conocimiento y poder comprender mejor las ideas y experiencias que las personas participantes pudieran compartir.

Una vez realizado el acercamiento histórico documental, se realizaron diversas visitas al barrio para ir conociendo los espacios y tiempos de la comunidad. En estas visitas se utilizó la herramienta mapeo de las relaciones para saber cuáles son los espacios donde la gente de Altza comparte su tiempo en la vida cotidiana. Tras diversas visitas se encontraron espacios como tiendas, parques, bares, bodegas... donde seguían manteniéndose vivas las formas abiertas de relación de las culturas populares que podían facilitar el hablar con la gente y el dinamizar un proceso de construcción colectiva del conocimiento comunitario.

Además, gracias al mapeo se logró una visión más amplia del barrio, conociendo que los espacios de socialización de la juventud, de las personas adultas y de las personas de edad avanzada en ocasiones eran distintos. También se detectaron diferencias vinculadas al sentimiento de pertenencia a un lugar o zona de la comunidad, existiendo una clara adscripción de lugar entre las zonas de arriba y abajo de Altza.

En este proceso inicial, se contactó con gente que de manera voluntaria quisiera participar en las entrevistas abiertas. Adicionalmente, se generó un vínculo de colaboración con la asociación sobre historia de Altza llamada Alzako Historia Mintegia.

Finalmente, al conocer mejor el entorno comunitario e ir descubriendo otras experiencias que se habían llevado a cabo en el mismo desde otras visiones y con otros objetivos, se decidió que antes de comenzar a realizar las entrevistas abiertas vinculadas a las historias orales, era conveniente conocer qué otras entrevistas se habían hecho con anterioridad para generar enlaces y lograr que las aportaciones de la presente investigación no cayeran en repeticiones.

3.2.2. Entrevistas abiertas (historias orales)

Tras una indagación para conocer qué otro tipo de investigaciones o proyectos se habían llevado a cabo en Altza antes de la presente investigación, se encontraron tres proyectos en los que se habían realizado entrevistas que

podrían ser de interés para la misma. Así, tras obtener el acceso a las entrevistas existentes, se decidió hacer un análisis en profundidad de su contenido antes de proceder a realizar las entrevistas propias de la presente investigación.

Dichas entrevistas provienen de tres fuentes principales. En primer lugar, se trabajó con las entrevistas realizadas por el grupo Alzako Historia Mintegia (AHM) dentro del proyecto *Lekukoak*. También fueron de interés las entrevistas realizadas por *Ahotsak.eus* dentro del *programa de recopilación y difusión del patrimonio oral y dialectal del País Vasco*. En este proyecto, habían realizado entrevistas abiertas sobre la vida cotidiana en Altza a diversos habitantes del barrio. Por último, se encontraron varias entrevistas realizadas por el grupo *Uztai Belar* a miembros de la asociación de mujeres. Así, se comenzó por analizar y categorizar las entrevistas existentes para un mayor conocimiento de la diversidad de visiones existentes en el barrio y para ir delineando cuáles podrían ser los temas de interés para los habitantes del barrio, es decir, los temas generadores. Todas estas entrevistas se transcribieron y categorizaron haciendo uso de los mismos códigos con el programa Atlas.ti para posteriormente hacer un análisis desde los discursos por temáticas.

En el caso del proyecto *Lekukoak de AHM*, se encontraron afinidades y se generaron vínculos de cooperación entre dicho proyecto y la presente investigación. Así, se trabajó con entrevistas provenientes del proyecto *Lekukoak* grabadas en vídeo antes del comienzo de la presente investigación, y además, alguna de las más recientes fue realizada en colaboración. Asimismo, todas las transcripciones y categorías realizadas para la presente investigación fueron compartidas con AHM para facilitar la socialización de las entrevistas que habían sido realizadas y poder ordenarlas por categorías. En la actualidad, las entrevistas fragmentadas por temáticas están disponibles en la página web del proyecto *Lekukoak* y en Youtube. Se ha de aclarar que para la presente investigación se ha trabajado con las entrevistas en bruto, de aproximadamente más de una hora de duración, con el fin de analizar los discursos con mayor profundidad y comprender el contexto de la entrevista.

En el caso de las entrevistas provenientes de *Ahotsak.eus*, el objetivo de las mismas era analizar el dialecto de la zona, sin embargo, para ello los entrevistados hablaban de temas de interés y de la vida cotidiana en Altza, así como de su historia y de sucesos importantes. Desde el presente proyecto de investigación se analizaron estas entrevistas ya grabadas desde otra perspectiva, teniendo en cuenta la matriz sociocultural y centrando el interés en el mensaje que la persona entrevistada quería compartir, no en el dialecto utilizado.

En tercer lugar y último lugar, las entrevistas realizadas por la asociación *Uztai Belar* centran su interés en representar la visión de las mujeres, específicamente recogiendo sus experiencias como migrantes y genéricamente trabajando temas diversos de interés vinculados a la vida cotidiana de las mujeres en Altza.

Además de analizar las entrevistas existentes, se han realizado entrevistas individuales y grupales específicas para la presente investigación, mediante las cuales se ha querido recoger la voz de gente que desde la matriz sociocultural no se veía representada en las anteriores entrevistas. Estas entrevistas han sido realizadas de forma abierta, facilitando que la persona entrevistada pueda compartir los temas de mayor interés vinculados a Altza.

Como característica común, todas las entrevistas realizadas dentro de este proyecto han sido de aproximadamente una hora de duración y han sido grabadas en audio para su transcripción, categorización y análisis. Además, todas las personas que han realizado las entrevistas han decidido participar de forma voluntaria.

Para asegurar un mayor número de participación las entrevistas han sido realizadas en los espacios y tiempos que las personas entrevistadas consideraran adecuados, así, todos los sujetos que lo desearan podían participar contando sus historias orales sin tener que trasladarse a una entidad institucional como la universidad o sin tener que adaptar su vida cotidiana a ello.

El adaptarse a los espacios y tiempos de la gente a la hora de realizar las entrevistas no solo ha servido para una mayor participación, sino que ha ayudado a que los discursos y las conversaciones sean más fluidas. Esto sucede porque los entrevistados hablan y comparten experiencias con mayor tranquilidad en espacios conocidos donde se encuentran cómodos y están habituados a hacer la vida cotidiana. Además, si se tiene en cuenta el factor del tiempo, adaptándose a los tiempos de la persona entrevistada, la entrevista seguirá el ritmo que requiera la conversación y la situación, sin tener que estar pendientes de fijar un horario de la entrevista y cortar el discurso debido a dicho horario. Así, ha sido de gran importancia tener en cuenta el ambiente idóneo para trabajar con la herramienta historias orales.

Se ha de mencionar también que se ha respetado la decisión que cada una de las personas entrevistadas ha tomado en cuanto a cómo se debía recoger el conocimiento resultante de su entrevista, habiendo voluntarios que estaban dispuestos a grabar la entrevista en vídeo, otros que preferían que fuera grabada en audio y una minoría que preferían que lo dicho se recogiera por escrito.

Finalmente, para contrastar la información recogida a través de la herramienta historias orales en forma de entrevistas abiertas, se ha trabajado con fuentes autobiográficas, en concreto, se han procesado, categorizado y contrastado autobiografías para aportar riqueza, contrastar, verificar y validar la información obtenida en las entrevistas sobre los diversos temas. Además, la información obtenida también ha sido contrastada, verificada y completada a través de fuentes documentales históricas.

En total, en esta primera fase, se ha recogido, analizado y procesado el conocimiento proveniente de 106 sujetos vinculados a la comunidad de Altza. El periodo histórico que se ha recogido en las historias orales comienza en las guerras carlistas y refleja diversos sucesos hasta llegar a la actualidad, aunque algunos conceptos puedan remontarse a una etapa previa.

3.2.3. Análisis desde los discursos

Todas las entrevistas han sido procesadas a través del análisis desde los discursos, es decir, teniendo en cuenta el verdadero mensaje que la persona quería transmitir desde su cosmovisión, detectando los elementos con los que cada uno de los participantes se identifica y se distancia desde la matriz sociocultural y teniendo en consideración el tipo de opresiones que dicha persona ha ejercido o sufrido (Alaminos, 1999; Barrera et al., 2012; Encina, 2019).

Para ello, todos los sujetos participantes han sido registrados desde la visión de la matriz sociocultural en la “tabla de participantes y clasificación según la matriz sociocultural” recogida en el anexo 3.

En esta tabla, los nombres de las personas participantes han sido omitidos debido a la protección de datos y para respetar su privacidad, pero se recogen el género, la edad o el año de nacimiento, la etnia o la ciudad de origen, la clase social y/o la cultura de trabajo, las adscripciones con las que se identifican y el nivel de estudios o el ámbito en el que se ha recibido formación.

El tener en cuenta estos datos a la hora de codificar las entrevistas ha servido para detectar y comprender con mayor facilidad, desde una visión compleja, los mensajes implícitos en las historias orales, entender qué significado se les otorga a distintos conceptos o temáticas, y, tras realizar la categorización, recoger las distintas visiones en los borradores. Para esto, también ha sido de gran utilidad revisar el cuaderno de campo y los diversos audios y anotaciones que se han recogido a lo largo del proceso.

Así, todos los borradores temáticos realizados han tenido en cuenta y han intentado representar la diversidad del barrio y las distintas visiones que coexisten en la comunidad, comprendiendo los discursos desde la matriz sociocultural. De no ser así, no hubiera sido ético entremezclar las visiones de los participantes como si de un conjunto homogéneo se tratara.

3.2.4. Categorías

Las categorías ayudan a organizar todo el conocimiento obtenido de las entrevistas abiertas (Dias do Nascimento et al., 2016; Hwang, 2008) y a reconocer cuáles son los temas generadores de la comunidad.

Figura 9

Ejemplo de la transcripción y categorización de una entrevista con Atlas.ti

The screenshot displays the Atlas.ti software interface. The main window shows a document titled "P20: Transcripción Jose Luis" with two paragraphs of text. The first paragraph, starting at 06:55, describes memories of a neighborhood in Santa Bárbara, mentioning rats and a boy named José Luis. The second paragraph, starting at 09:00, describes memories of a factory in Alza and the school he attended. On the right side, a list of categories is visible, including "El barrio antes y ahora", "Salud", "Guerra Civil/postguerra", "Relaciones en el barrio", "El barrio antes y ahora", "Caseríos", "Fábricas, Industrias e Industrialización", and "Escuela". The interface includes a menu bar at the top with options like "Proyecto", "Edición", "Documentos", "Citas", "Códigos", "Memos", "Redes", "Análisis", "Herramientas", "Visualizaciones", "Ventanas", and "Ayuda". A toolbar below the menu contains various icons for document management and analysis. The bottom of the window shows a status bar with "DPs", "P20: Transcripción Jose Luis", "Citas", "20:15 Recuerda la escuela, que la h", "Códigos", "Escuela {164-0}", and "Me".

El haber realizado entrevistas abiertas y recogido las historias orales de la comunidad en la presente investigación ha permitido que no se limite la voz de los entrevistados y que los temas generadores resultantes de las historias orales sean los temas que realmente han marcado a la comunidad, llegando a ser mencionados por diversas personas como temas de interés de forma natural sin haberse aferrado a un guion o a unas preguntas diseñadas *a priori*.

Sin embargo, esa apertura ha de ser procesada para poder comprender cuáles son los temas que han salido en las entrevistas y qué es lo que se ha mencionado en cada uno de ellos.

Para ello, tras la transcripción de todas las entrevistas, se han ido generando categorías temáticas y codificando los distintos fragmentos vinculados a cada una de las categorías con el programa Atlas.ti (Figura 9).

Esta codificación se ha realizado con gran cuidado para evitar crear más de una categoría sobre un tema similar, para comprender los diferentes significados y formas de expresión que tiene un mismo término en la comunidad, y para que las categorías representen de la forma más completa posible el contenido recogido y los saberes populares.

Además, se han tenido en cuenta dos criterios a la hora de realizar la categorización de los temas y la selección de los fragmentos (Alberich et al., 2009):

- La persistencia, recogiendo los temas que se han mencionado muchas veces por distintos participantes, que se repiten en diversas ocasiones y en los que la información dada por los distintos sujetos se complementa, es decir, temas en los que se ha logrado la saturación de los discursos.
- La excepcionalidad, recogiendo temas o sucesos concretos que han sido poco mencionados, es decir, que han sido desarrollados por pocas personas o incluso por una sola persona entrevistada.

Sin embargo, se ha comprobado que estos temas catalogados como excepcionales son de gran envergadura o importancia para la comunidad y que han sido olvidados o silenciados de forma inconsciente o deliberada.

En el caso de detectar un tema de envergadura que cuenta excepcionalmente con pocas menciones y del que se haya recogido poca información, se ha procurado construir colectivamente el conocimiento relativo al tema a través de discusiones de grupo informales en los espacios y tiempos de la gente de la comunidad.

Asimismo, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de bibliografía y documentación que ha servido para ayudar a completar la información sobre dicho tema.

Una vez que la información ha sido categorizada y contrastada con otras fuentes (documentales, autobiográficas y discusiones de grupo) para asegurar su veracidad y validez, se han extraído todos los fragmentos vinculados a los temas generadores que los habitantes del barrio de Altza habían mencionado con mayor reiteración, es decir, los temas que sin poner ninguna limitación los habitantes del barrio consideraban dignos de mención y análisis o que son de gran importancia en su vida cotidiana.

De la misma manera, se han extraído y trabajado excepcionalmente los temas mencionados, pero no saturados que han sido considerados de envergadura o importancia para la comunidad.

3.2.5. Borradores

En la presente investigación, los borradores han tenido un papel de gran importancia, ya que han servido para reflexionar sobre el conocimiento. Los borradores han sido la base de los debates informales en la comunidad para completar, verificar y contrastar la información, además, son la base de los materiales comunitarios que sirven para devolver el conocimiento a la comunidad y ayudar a la autoestima comunitaria y son el pilar fundamental de los materiales didácticos digitales curriculares.

Así, para redactar los borradores primero se seleccionaron los temas que habían sido saturados, mencionados múltiples veces y considerados de importancia para la comunidad de Altza. Una vez se había clarificado cuáles iban

a ser los temas a tratar, es decir, una vez que se habían extraído los 30 temas mencionados en el apartado anterior, se extrajo la información vinculada a cada uno de ellos.

De esta manera, el proceso de convertir la información resultante en borradores temáticos se realizó de la siguiente forma:

1. Extraer toda la información recogida respecto a un tema.
2. Realizar una lectura y análisis en profundidad de la información comprendiendo los mensajes de los hablantes desde la matriz sociocultural.
3. Recoger en un documento toda la información saturada sobre el tema que se está analizando.
4. Encontrar las particularidades y detalles que pocas personas han mencionado sobre el tema pero que se consideran de interés.
5. Contrastar la información con fuentes documentales y con el contenido proveniente de las autobiografías.
6. Debatir a través de discusiones de grupo informales en los espacios y tiempos de los habitantes las dudas que han surgido sobre el tema para validar la información que no estaba saturada, completarla y verificarla.
7. Redactar el borrador definitivo de forma abierta y usando un lenguaje comprensible para los miembros de la comunidad, de forma sencillizada y compleja, teniendo en cuenta que se han de recoger las diversas voces existentes en la comunidad y que los borradores han de servir para dinamizar y propiciar futuras construcciones colectivas, y como base para los materiales didácticos y comunitarios.
8. Una vez terminado el borrador sobre una de las categorías, repetir el proceso y comenzar a elaborar el borrador del siguiente tema.

3.2.6. Construcciones y debates informales

Toda acción colectiva, como es el caso de la presente investigación, conforma redes y espacios donde compartir saberes, ya que, implica trabajar con otros, formando parte de un proceso donde se intercambian información y recursos, se generan nuevos conocimientos, se comparten experiencias y se hacen prácticas integradas que buscan dar respuestas a las necesidades comunitarias. Estas redes y conexiones crean vínculos afectivos, sociales, relacionales, necesarios para seguir sosteniendo acciones colectivas.

Las construcciones colectivas y los debates informales, en el caso de la presente investigación, han servido para contrastar y validar la información, mejorar los borradores, y dar forma al conocimiento de manera que sea accesible y comprensible para la comunidad. Además, no solo han ayudado a validar los contenidos, sino que han servido para dinamizar las relaciones convivenciales en la comunidad.

Así, al propiciar debates informales, juntarse con la gente en distintos espacios y tiempos, recordar temas de importancia para la comunidad, trabajar las construcciones colectivas y validar la información recogida en los borradores, se ha afectado a la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad. En línea con lo que Delamata (2004) indica, las acciones colectivas han de ser comprendidas como actos transformadores de las relaciones sociales. Por lo tanto, ha de tenerse en cuenta que todo proceso participativo que implique la acción colectiva ha de llevarse a cabo de forma ética y consciente, para que realmente aporte a la comunidad.

Es por esto por lo que en la presente investigación se ha procurado trabajar en los espacios y tiempos, dinamizando las relaciones convivenciales y promoviendo que el conocimiento colectivo generado ayude a la autoestima comunitaria de los habitantes de Altza, y dinamice futuras construcciones colectivas y debates en espacios y tiempos cotidianos sin que la gente tenga que depender de la persona que dinamiza la investigación o de un proceso de investigación en sí mismo.

Así, las formas de participación que se han llevado a cabo en la investigación han adquirido distintas modalidades según el momento, el lugar, el interés y las necesidades de las personas participantes, y, en tanto que han sido compartidas, han sido generadoras de nuevas conexiones, ideas y prácticas que se han llevado a cabo en la vida cotidiana de la gente. De este modo, los actos colectivos se convierten en transformadores, ayudando a responder a las necesidades que siente la comunidad de forma natural y colectiva.

Para todo proceso colectivo de construcción y para la dinamización de debates y conversaciones en los espacios y tiempos de la comunidad, ha tenido gran importancia la comunicación y la dinamización de mediaciones sociales deseadas. Las dinamizaciones sociales deseadas han ayudado a querer compartir espacios, tiempos, vivencias, experiencias, sentimientos... y sin ellas no hubiera sido posible la acción colectiva.

Las mediaciones sociales deseadas se han desarrollado desde las relaciones convivenciales, facilitando interacciones entre la gente de la comunidad y ayudando a encontrar identificaciones y distanciamientos que han facilitado la construcción colectiva y el comprender a las otras personas encontrando reconfortante compartir espacios y tiempos con ellas.

Por lo tanto, en investigaciones sociales y participativas como la presente, más allá del conocimiento resultante, se ha de tener en cuenta la visión social y relacional de la comunidad, ya que, si no se trabaja en espacios convivenciales donde las mediaciones que se dan son deseadas, es difícil debatir con la gente desde los consensos/disensos y compartiendo las diversas opiniones y experiencias de forma libre y abierta.

3.2.7. Finalización de la primera fase

Una vez finalizada la primera fase, ya se contaba con la base del conocimiento comunitario construida de forma colectiva, es decir, con los borradores temáticos basados en los temas generadores de la comunidad. La segunda fase de la investigación parte de estos borradores y está centrada en la

creación de diversos tipos de materiales, los cuales son el resultado de la presente investigación, ya que recogen el conocimiento comunitario basado en la construcción colectiva del conocimiento a través de las historias orales.

Al finalizar la primera fase, la investigación toma dos cursos. En primer lugar, el camino vinculado a la antropología social y la continuación de la dinamización de construcciones en la comunidad. En segundo lugar, la línea vinculada a la investigación educativa, es decir, la línea vinculada al presente proyecto, en el que el conocimiento comunitario se convierte en la base de los materiales creados para poner en valor los saberes de la gente de la comunidad en las aulas.

- FASE 2: la fase 2 ha consistido en el diseño, desarrollo y evaluación de los materiales didácticos generados a partir de las historias orales, y se ha desarrollado de la siguiente manera:

3.2.8. Sencillización y modalización de los textos

Partiendo de los borradores basados en los temas generadores resultantes del trabajo realizado con la herramienta historias orales, se ha realizado un trabajo exhaustivo para lograr que la información obtenida de las historias orales sea accesible para el alumnado de Educación Primaria. Es habitual que los materiales didácticos tiendan a ser simplificaciones de la realidad, ya que, se adaptan para poder transmitirlos con mayor facilidad al alumnado y evitar que tengan dificultades de comprensión.

Para evitar caer en la simplificación de la realidad, se ha realizado un trabajo de sencillización y modelización de los textos, que ha consistido en adaptar el lenguaje y contenido de los textos de una manera que sea accesible y comprendida para el alumnado de los centros de la comunidad y diversas personas que no están acostumbradas al lenguaje académico, manteniendo la complejidad de los mismos y respetando la representación de las diversas visiones recogidas.

Cuanto más simple es un material, más complicado es de comprender, ya que no se dispone de la información suficiente para comprenderlo de manera crítica, autónoma e interdependiente. Para lograr sencillizar el conocimiento recogiendo la complejidad, el conocimiento con el que se trabaje debe recoger de forma sencilla no solo las ideas, sino también los contextos socioculturales en los que se ha realizado la construcción colectiva del conocimiento comunitario.

Así, se han adaptado los borradores para que sean textos sencillizados que recojan la complejidad del conocimiento comunitario construido colectivamente y reflejen las construcciones y los saberes resultantes de los debates informales llevados a cabo para validar y completar los conocimientos comunitarios. Asimismo, se ha trabajado para que los textos puedan facilitar el debate y ayuden a encontrar identificaciones y distanciamientos entre las personas que los trabajen.

La sencillización ha sido realizada teniendo en cuenta el factor edad (siendo el alumnado de Educación Primaria el que va a trabajar en las aulas el conocimiento resultante) y el factor lingüístico. Respecto a este segundo factor, la ventaja del uso de modalizadores discursivos es la reducción del uso de oraciones subordinadas hacia una mayor yuxtaposición, que concuerda, a su vez, con la tendencia de la construcción oracional y discursiva propia de la lengua vasca.

Los textos sencillizados y modalizados han sido redactados de manera que la persona que los trabaje pueda comprender que la información recogida en ellos no es definitiva, sino que puede seguir siendo construida y debatida, ayudando a la dinamización de las relaciones. Además, reflejan y matizan la información relacionándola con las fuentes.

Por último, los textos sencillizados y modalizados son la base de cada una de las unidades didácticas.

3.2.9. Creación de materiales didácticos digitales

Partiendo de los borradores revisados que consisten en textos sencillizados y modalizados que reflejan la complejidad del conocimiento y están vinculados a los temas generadores resultantes de las historias orales, se han elaborado 17 unidades didácticas.

Las 17 unidades en conjunto están planteadas desde la misma metodología y perspectiva pedagógica. La perspectiva pedagógica general ha sido el socioconstructivismo. La metodología escogida para el desarrollo de las unidades didácticas, tanto la propuesta individual de cada unidad como el conjunto de materiales, ha sido el aprendizaje basado en retos.

Las unidades didácticas han sido diseñadas para los tres ciclos de Educación Primaria, sin embargo, se considera que trabajarlos en el tercer ciclo puede servir para tratar los temas generadores en mayor profundidad, ya que el alumnado es más autónomo para desarrollar las dinámicas propuestas y puede dar una respuesta más elaborada a los retos propuestos.

Todas las unidades, a pesar de que se adaptan en su estructura a las necesidades comunicativas y conceptuales de la temática, tratan de seguir un esquema similar.

La lengua vehicular de los materiales ha sido la lengua vasca, sin embargo, todas las unidades ofrecen contenido en castellano para que el alumnado que tenga dificultades con el idioma pueda adquirir los conocimientos básicos de la unidad y trabajar con el resto del alumnado.

Los materiales didácticos digitales creados son el principal resultado de la presente investigación y han sido diseñados de forma abierta, para que puedan ser utilizados en diferentes contextos y edades. Para la creación de los mismos se ha utilizado la herramienta de autor eXeLearning, logrando así que todos los materiales creados sean editables, adaptables, fáciles de compartir y gratuitos.

3.2.10. Creación de materiales para trabajar en la comunidad

Más allá de la creación de materiales didácticos educativos, se detectó la necesidad de trabajar la devolución en el proceso con los miembros de la comunidad y diseñar materiales que pudieran servir para que la gente siga construyendo el conocimiento comunitario en los espacios y tiempos.

De esta forma, se han creado materiales sencillos con apertura a la comunidad que han ayudado a la autoestima comunitaria, han facilitado las relaciones intergeneracionales y han dinamizado la convivencialidad.

Así, se han creado materiales como cuadernos para colorear, el blog del proyecto y entradas en páginas web sobre las historias orales que incluyen la presente experiencia.

3.2.11. Evaluación mediante triangulación y ajuste de los materiales

Previo a su uso en contextos de aula, en esta investigación se opta por realizar una triangulación que asegure la calidad educativa y el rigor científico de los materiales didácticos creados. Para ello, tras haber realizado la autoevaluación de los materiales, se opta por la técnica de la triangulación para evaluar los materiales de forma externa mediante las herramientas discusión de grupo y entrevistas en profundidad.

Para evaluar los materiales mediante triangulación se ha trabajado con personas vinculadas a la comunidad científica, la comunidad vecinal y la comunidad profesional, siendo estas últimas personas de perfil docente relacionado con la innovación educativa o la innovación educativa tecnológica.

Los distintos procesos de evaluación han servido para ajustar, mejorar y adaptar los materiales, logrando así asegurar la calidad de los mismos.

Mediante la autoevaluación, se ha asegurado que los materiales tengan en cuenta los distintos aspectos provenientes de la revisión bibliográfica, tales

como complejidad, interdisciplinariedad, oralidad, diversidad cultural, formas de relación y convivencialidad, pensamiento crítico, autenticidad, o variedad comunicativa. Así, se ha hecho un análisis exhaustivo de cada uno de los aspectos, realizando adaptaciones y mejoras en los materiales para que pudieran cumplir con todos criterios. Asimismo, la autoevaluación ha servido para realizar las modificaciones necesarias para que todas las unidades didácticas creadas cumplieran con los 15 criterios provenientes de la Norma 71362 de Calidad de los materiales educativos digitales, que se refieren a aspectos tales como la calidad didáctica, la accesibilidad, adaptabilidad, interoperabilidad, estabilidad técnica, portabilidad, diseño gráfico, estructura o navegación.

Tras haber realizado la autoevaluación, la discusión de grupo, que ha sido configurada de forma mixta para facilitar la confrontación, el contraste o la complementación de visiones diversas, ha servido para detectar los puntos fuertes de los materiales generados y los aspectos a mejorar. Todas las mejoras sugeridas han sido incluidas en los materiales, logrando una versión de los mismos de mayor calidad y validada por el grupo de expertos que participó en la discusión.

Una vez aplicados los cambios provenientes de la evaluación mediante la discusión de grupo, se compartieron los materiales y se realizó una evaluación individual oral o escrita, con las personas seleccionadas de cada ámbito (científico, comunitario y profesional). Con algunas personas del ámbito científico y profesional, se ha optado por enviar por correo electrónico un listado breve de criterios, con descriptores de fácil comprensión y manejo, para facilitar la realización de la entrevista. Sin embargo, siempre que ha sido posible se han priorizado las entrevistas individuales orales, ya que estas facilitan la apertura a otros temas que no han sido previstos en los criterios predefinidos.

Esta evaluación en tres fases ha ayudado a ajustar los materiales y a asegurar su calidad.

3.2.12. Publicación en libre acceso y difusión

Todos los materiales creados han de volver a la comunidad, ya que al estar basados en los temas generadores y en la construcción colectiva del conocimiento comunitario, no sería ético apropiarse de los mismos. Así, es necesario hacer una difusión abierta de los mismos, que puedan propiciar futuras construcciones colectivas y que ayuden a la autoestima comunitaria.

En la presente investigación todos los materiales han sido publicados en libre acceso, bajo la licencia *Creative Commons*, mediante la cual se pueden compartir los materiales de forma libre, reconociendo la autoría, y pueden ser modificados y adaptados a las necesidades de la persona que quiera hacer uso de los mismos (Creative Commons, 2020). Por lo tanto, la licencia de los materiales comunitarios que se ha utilizado es la CC-BY-SA, ya que mediante esta licencia los materiales derivados pueden seguir circulando de forma abierta.

La difusión también es importante, así, los materiales que se han creado se han ido difundiendo a lo largo del proceso, ya sea mediante vías tradicionales en los espacios y tiempos de la comunidad, a través del blog o de las páginas webs sobre historias orales, aprovechando la oportunidad que ofrecen las redes sociales y a través de otras entidades como Alzako Historia Mintegia que han ayudado a la difusión de los mismos.

3.2.13. Devolución en el proceso

A lo largo de la investigación, ha tenido gran importancia la devolución en el proceso, ya que la investigación se basa en la construcción colectiva del conocimiento comunitario y las personas que realizan aportaciones son las protagonistas de la misma. A nivel ético, se considera que cualquier trabajo hecho en comunidad tiene que tener beneficios para la misma y en este caso se ha considerado necesario que la investigación en sí misma dinamice las relaciones, ayude a generar espacios convivenciales y active la memoria colectiva.

Así, más allá de hacer una devolución final de los materiales digitales resultantes de la presente investigación, se han ido realizando acciones que han facilitado la puesta en valor del conocimiento construido y la devolución en el proceso.

Algunas devoluciones en el proceso que pueden ser de interés son la generación de debates sobre los borradores temáticos que facilitan las conversaciones y el encuentro de identificaciones y distanciamientos entre las personas que participan, poniendo en el centro las relaciones, el conocimiento mutuo y el compartir recuerdos, por encima de los contenidos.

Otra devolución en el proceso ha consistido en la creación de un logo que representa diversos aspectos que han tenido importancia en la vida de las personas participantes y que ha servido para comentar aspectos de la vida cotidiana y la historia en los espacios y tiempos de la gente del barrio, siendo una excusa más para la conversación y el encuentro.

Se han recuperado y encontrado fotografías que han ayudado a la autoestima tanto personal como comunitaria, al traer de vuelta vivencias, recuerdos y generar uniones.

Además, se han creado materiales que tienen uso comunitario y sirven a modo de devolución en el proceso, como son los cuadernos para colorear. También, como a continuación se detalla, se ha creado una exposición permanente de fotografías en un bar que se ha convertido en un espacio de socialización de la comunidad.

3.2.14. Dinamización comunitaria

Aparte de la divulgación de los materiales comunitarios y los materiales didácticos digitales, se han llevado a cabo otras dinamizaciones comunitarias que además de poder ser consideradas como resultados de la investigación han servido a modo de devolución en el proceso. Entre ellas, cobra especial importancia la generación de nuevos espacios de debates informales abiertos mediante una galería fotográfica.

Esta dinamización se ha llevado a cabo en un espacio principal en el que a través de la impresión y colocación de fotografías antiguas del barrio se ha facilitado el recuerdo sobre distintos aspectos del pasado, se han generado debates abiertos informales con y sin la presencia de la persona investigadora y se ha facilitado la posibilidad de seguir construyendo la galería añadiendo las fotos, objetos o recortes de noticias que cualquier persona de la comunidad quisiera añadir a la misma para seguir propiciando debates.

Figura 10

Galería fotográfica



Adicionalmente, se ha colaborado en la creación de dicho espacio principal en el que se ha desarrollado la galería permanente (Figura 10), un bar situado en la zona de Roteta del barrio de Altza. En este lugar cuyo eje son las relaciones convivenciales, se ha procurado crear un ambiente que facilite las mediaciones sociales deseadas, el intercambio de conocimientos o experiencias,

y la apertura del espacio para que cualquiera que así lo desee pueda entrar y salir del mismo. Además, se ha tenido en cuenta la influencia de la industria pesquera en la zona para ambientar la temática de la galería y crear un lugar donde la gente de la comunidad quiera ir a compartir su tiempo con el resto de personas.

En la actualidad, dicho espacio lleva en funcionamiento aproximadamente dos años, así, la galería permanente continúa formando parte de los espacios de la comunidad y a su vez está en constante evolución y cambio, ya que la gente va añadiéndole imágenes, recortes, objetos, dibujos y cuadros, convirtiéndose en un espacio construido de forma colectiva y que sirve para debatir y recordar con el resto de la gente que se encuentre en el lugar de forma abierta.

En este espacio también se han realizado algunas de las discusiones de grupo y se han compartido los materiales comunitarios.

3.3. CRONOGRAMA

Para comprender mejor cómo se ha desarrollado temporalmente la investigación y cómo se han ido desarrollando las distintas fases del proyecto, se ha elaborado un cronograma de la investigación. El cronograma recoge la siguiente información: las fechas en las que se ha planificado el proyecto, las etapas de recogida y revisión de la información, las épocas en las que se han realizado actividades participativas, el periodo de elaboración de los materiales y los tiempos de elaboración del proyecto divididos en apartados.

A continuación, se recoge el cronograma dividido en 4 figuras teniendo en cuenta sus años de desarrollo. El periodo de los años 2017 y 2018 se recoge en la Figura 11. El desarrollo del año 2019 puede verse reflejado en la Figura 12. El apartado del cronograma vinculado al año 2020 se recoge en la Figura 13. Por último, los años 2021 y 2022 quedan reflejados en la Figura 14. Para facilitar su visión y comprender el desarrollo del proyecto con mayor facilidad, se puede acceder al cronograma en el siguiente enlace:

<https://plan.tomsplanner.com/public/altza>

4. INSTRUMENTOS

Se debe tener la capacidad de modificar las técnicas y las herramientas según las situaciones que se vayan encontrando en los proyectos, y no solo en los proyectos escritos, sino con la gente con la que se trabaja esos proyectos. Lo contrario sería pasar por encima de las personas que participan al utilizar técnicas y herramientas cerradas, y acabadas, no teniendo en cuenta el grupo humano con el que se trabaja. Es necesario que la gente no quede atrapada y conformada con las técnicas y herramientas que se utilicen, para ello hay que inventar, recrear, construir nuevas técnicas y herramientas que se adapten a las necesidades de las personas participantes, permitiendo conocer transformando a la vez (Encina y Ávila, 2015, pp. 56-57). En la Tabla 9 se detallan algunos de los instrumentos utilizados a lo largo del proceso de la presente investigación y sus fases de aplicación.

Tabla 9

Utilización de instrumentos en cada fase de la investigación

Instrumentos	Primera Fase	Segunda Fase
Mapeos de relaciones	X	
Entrevistas abiertas	X	X
Diario de campo	X	
Análisis desde los discursos	X	
Saturación de los discursos	X	X
Borradores		X
Discusión de grupo	X	X
Herramientas TIC	X	X
Herramienta de autor eXeLearning		X
Cuestionarios		X

4.1. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Para desarrollar la investigación, promover la construcción colectiva del conocimiento y recoger los saberes resultantes de manera que sirvan para generar materiales comunitarios y didácticos que propicien futuras construcciones colectivas se han utilizado varios instrumentos, entre ellos se encuentran los mapeos de relaciones, las entrevistas abiertas (historias orales) y el diario de campo. A continuación se detallan las características de dichos instrumentos.

4.1.1. Mapeos de relaciones

El mapeo de relaciones es un instrumento que sirve para hacer una aproximación a la situación de una comunidad. Dentro de los procesos de IAP es de gran importancia saber cuáles son los lugares más frecuentados, por dónde se mueve la gente habitualmente, cuáles son los espacios de socialización de la comunidad, cuáles son los tiempos en los que la gente se reúne, qué tipo de personas se mueven por qué zonas, qué vínculos relacionales existen, cuáles son las divisiones espaciales o ideológicas y cómo se reflejan en la comunidad, etc. (Encina et al., 2007). Por lo tanto, el mapeo de relaciones permite “visualizar a los actores sociales y grupos sociales presentes en el territorio y trazar conexiones existentes entre ellos” (Alberich et al., 2009, p. 27).

Para ello, los mapeos de relaciones sirven para hacer un análisis exhaustivo sobre el mapa del territorio o comunidad donde se va a desarrollar o se está desarrollando la investigación.

Es esencial conocer dónde y cuándo se puede trabajar con los habitantes de la comunidad, sin tener que recurrir a una convocatoria que implique una asistencia a un lugar ajeno a los espacios y tiempos de la población. Esta forma de trabajo aumenta la participación activa de los sujetos en la IAP, ya que solamente un pequeño porcentaje de la población se acerca voluntariamente a participar a un lugar ajeno y por convocatoria. Además, la gente que suele acudir

por convocatoria suele ser gente que está acostumbrada a las dinámicas del mundo académico-científico. Por lo tanto, si la investigación se limita a la convocatoria se impide la participación de mucha gente que puede realizar aportaciones interesantes y cuyos saberes son valiosos (Encina et al., 2007).

Así, si la persona que realiza la investigación en vez de hacer llamamientos acude a la comunidad y se integra en los espacios y tiempos de los habitantes, es sencillo acordar encuentros para llevar a cabo las entrevistas abiertas y propiciar la construcción colectiva del conocimiento, aumentando notablemente el número de los sujetos participantes.

Para detectar los cultivos sociales a través del mapeo relacional, es necesario tener un conocimiento previo del área (Alberich et al., 2009). Se ha de localizar el espacio que la comunidad ocupa en un mapa y saber cuántas zonas la componen. Para ello, si no se tiene una vinculación previa con el área, es esencial dedicar tiempo en la zona, pasear por sus diferentes espacios, localizar los parques, polideportivos, bares, tabernas, restaurantes, zonas verdes, frontones... (Encina et al., 2007) Ha de conocerse cuál es el ritmo de la vida cotidiana, por dónde se mueve la gente en el barrio y cuáles son los paseos existentes para moverse de una zona a otra.

Una vez conocidos los límites espaciales y las conexiones que existen con otras comunidades o espacios externos a la comunidad, es el momento de comenzar con el mapeo de relaciones.

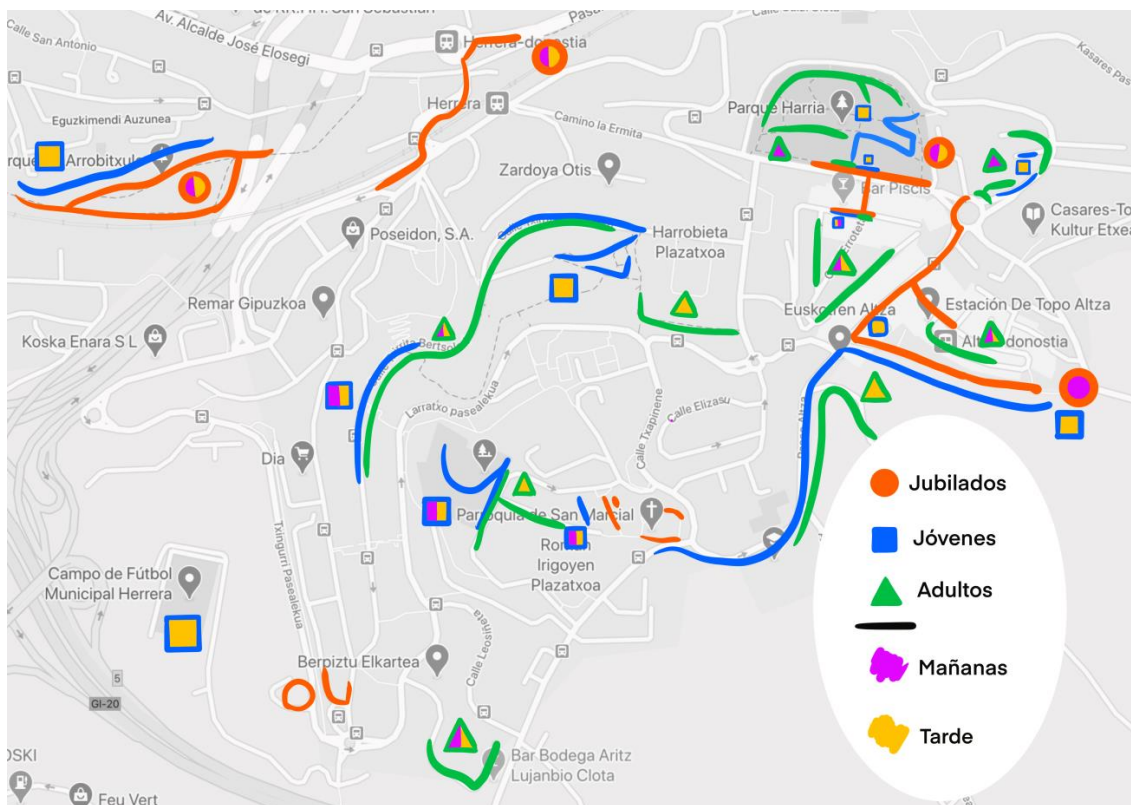
Para realizar el mapeo se necesita una copia física del mapa o un dispositivo electrónico como una tableta que permita hacer marcas sobre un mapa o imagen.

Sobre ese mapa se han de hacer las marcas y registros de las localizaciones de los cultivos sociales y los lugares de reuniones informales (Figura 15). Estos registros han de hacerse con asiduidad, en distintos días y en diversas franjas horarias. También han de tenerse en cuenta las características de los grupos sociales que se reúnen en dichos espacios (diversidad de edades, etnias, adscripciones, culturas de trabajo...). En ocasiones resultará difícil o poco

preciso indicar a simple vista algunas de las características mencionadas, sin embargo, es sencillo localizar en qué franjas horarias se reúnen los trabajadores en sus descansos, por dónde se mueve la juventud del barrio, cuáles son los espacios habituales de las personas de edad por las mañanas o qué plazas se llenan con familias por las tardes. Por lo tanto, a través de esta herramienta “se reflexiona sobre las zonas donde el mapa se hace más denso en sus relaciones, donde estas se hacen más intensas, los bloqueos existentes, los elementos articuladores (dinamizadores) y los espacios vacíos de actores o de relaciones” (Alberich et al., 2009, p. 28).

Figura 15

Ejemplo de un mapeo de relaciones realizado en el proyecto mencionado el 19 de noviembre de 2018



Además de realizar las anotaciones generales sobre el mapa, es necesario contar con un cuaderno de notas donde se escribirán los detalles vinculados a la diversidad de los grupos, las aclaraciones sobre los cultivos sociales que se repiten en los registros, información sobre los bloqueos o zonas

de conflicto que existen en la comunidad, y las áreas que no se relacionan entre sí o las que se relacionan indirectamente (Alberich et al., 2009).

Tras realizar las observaciones y registrar la información sobre el mapa, se tendrá un conocimiento más profundo de los espacios donde se va a poder trabajar y a donde se debe acudir para trabajar y desarrollar la Investigación Acción Participativa con los sujetos de la comunidad.

Para validar que los espacios y tiempos del trabajo representan a la mayoría de la población de dicha comunidad, los mapeos de relaciones se deben reiterar durante todo el proceso de investigación, repitiendo las rutas en las mismas franjas horarias y confirmando que se han tenido en cuenta los diversos espacios sociales.

Sin embargo, para que la muestra de participantes sea representativa y válida, ha de tenerse en cuenta la representación de los diversos elementos de la matriz sociocultural (Encina et al., 2019), elementos que se detectan a través del análisis de los mapeos de relaciones.

Así, en la presente investigación, la mayor aportación del instrumento mapeos de relaciones es la de facilitar la interpretación de las historias orales. De esta manera, los diferentes elementos detectados vinculados a la matriz sociocultural en los espacios y tiempos de la comunidad sirven para comprender en profundidad las cosmovisiones de las personas entrevistadas e interpretar mejor los diferentes significados de los mismos conceptos o temáticas, ya que los diferentes elementos de la matriz afectan al discurso y a la posición del hablante.

4.1.2. Historias orales: entrevistas abiertas

Las entrevistas abiertas son entrevistas sin guiones preparados de antemano que empiezan con una primera pregunta o temática general que abre el discurso del entrevistado. Así, las entrevistas abiertas van completando la historia mediante preguntas “no directas” con los sentidos de sensibilidad, creatividad y oportunidad (Rosa y Encina, 2004).

Las entrevistas abiertas son una adaptación de las habituales entrevistas para propiciar la recolección y construcción de información que no sería posible sacar a la luz al proponer un cuestionario cerrado o diseñar las preguntas *a priori*. “La entrevista es un diálogo cara a cara, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad, entre el entrevistado y el investigador, que orienta el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos directiva, según la finalidad perseguida” (González, 2010, p. 175).

Denzin y otros (2000) distinguen tres tipos de entrevistas: estandarizada presecuencializada, que consiste en un cuestionario administrado de forma oral; estandarizada no presecuencializada, en la cual se formulan las mismas preguntas a todos los sujetos, aunque con la posibilidad de alterar el orden de las cuestiones; y no estandarizada, que se caracteriza por tener un formato abierto. Este último tipo de entrevista tiene, a su vez, diferentes variantes, entrevista abierta partiendo de preguntas o entrevista abierta sin diseño *a priori* (González, 2010).

Así, las entrevistas tradicionales cuentan con un cuestionario predefinido por el entrevistador, es decir, una agrupación de preguntas que el entrevistador ha de preguntar a todas las personas entrevistadas por igual a lo largo de la entrevista. El diseño de preguntas *a priori* limita al sujeto y puede causar la evasión de información que pudiera ser de importancia por el simple hecho de no haberlo previsto en el diseño de las preguntas. Para superar dichas limitaciones, existen diferentes grados de apertura de las entrevistas, situándose en el extremo opuesto las entrevistas abiertas sin diseño de preguntas *a priori*. Este tipo de entrevistas abiertas no predefinidas, solo proponen una pregunta inicial y adaptan el resto de preguntas a lo que la persona entrevistada va contando y solo en forma de apoyo, sin condicionar el diálogo (Briseño, 2015; Carrizo et al., 2011). Así, esta última forma de entrevista es la que sirve para que la investigación pueda acercarse a la complejidad a la hora de captar la realidad.

Desde la perspectiva dialéctica, se comprende que si se quiere propiciar la construcción colectiva y la autonomía del sujeto participante, la conversación sobre el tema general ha de ir surgiendo y fluyendo, sin que sea limitada por

preguntas diseñadas *a priori* por la persona que realiza la investigación o por un agente externo a la investigación. Por lo tanto, la persona entrevistadora propone un tema y se trabaja sobre él junto al sujeto participante, sin diseñar las preguntas de antemano, ya que el interés no está en la obtención de respuestas, sino en la construcción del conocimiento de importancia sobre el tema desde la visión de la persona que realiza la entrevista (Carrizo et al., 2011).

Así, las entrevistas abiertas planteadas desde la visión de las historias orales no se centran en las vivencias y experiencias de vida de un solo individuo, ni en una suma de individuos; no se centran únicamente en dar voz a la gente que no ha sido escuchada, sino que son una herramienta de dinamización comunitaria (Encina et al., 2020).

La apertura y la falta de definición previa en las entrevistas abiertas pueden generar dudas a la hora de realizar una investigación académico-científica con los datos obtenidos a través de estas. Sin embargo, ha de destacarse que el objetivo principal de las entrevistas abiertas es indagar desde distintas visiones y distintos planteamientos en un mismo tema o en varios temas de interés.

Toda persona que realice una investigación desde la perspectiva sociopráctica y desde la complejidad, tendrá que tener en cuenta la validez y la veracidad de la información obtenida. Es por ello por lo que junto a esta herramienta se extiende una propuesta de validación de las entrevistas abiertas llamada la saturación de los discursos (Encina et al., 2020).

Siendo la presente una Investigación Acción Participativa en la que se promueve la participación voluntaria de un mayor número de sujetos, cuanto más considerable sea la cantidad de visiones y enfoques, más ricos y complejos serán los resultados de la investigación. Por lo tanto, la validez y la veracidad no han de venir necesariamente de la mano de cuestionarios cerrados, sino de la forma de validar y contrastar la información abierta obtenida. Así, la saturación de los discursos (instrumento desarrollado en profundidad en el siguiente apartado) ayuda a validar la información obtenida a través de instrumentos

abiertos como las entrevistas, analizando si las diversas personas que las han realizado, a pesar de que no tienen ninguna vinculación, mencionan los mismos hechos, sucesos, historias de forma similar (Hernández, 2014).

Otra forma de validar y verificar la información obtenida de las historias orales es el debate informal en los espacios y tiempos de la comunidad de los borradores temáticos. Estos debates se pueden realizar tanto con los sujetos que han participado en las entrevistas como con sujetos que entran en la investigación en este punto (López et al., 2018).

Tanto en estos debates informales como en las entrevistas, la persona entrevistadora no ha de limitar las aportaciones, por lo tanto, solo ha de hacer preguntas “no directas” vinculadas a los temas que se están tratando y de manera que faciliten que la conversación fluya con naturalidad. Además, la persona que realiza la investigación ha de tener en cuenta que en las entrevistas y en los debates se mezclan inevitablemente tres situaciones. Es muy importante comprender bien estas tres situaciones para sacarle el mayor partido a la entrevista (Rosa y Encina, 2004):

1. El recuerdo de lo vivido
2. La situación actual del entrevistado
3. La propia situación de la entrevista.

Una vez que se hayan debatido los borradores de manera informal y tras haber comprendido las tres situaciones mencionadas, se contará con una información válida y fiable respecto a los temas de interés de la comunidad, las necesidades de actuación o la historia que ha marcado a sus habitantes. Pudiendo trabajar con los sujetos que quieran participar voluntariamente las acciones que den respuesta a las necesidades comunitarias detectadas a través del proceso de construcción.

Además, los vínculos generados en la comunidad a través del proceso participativo, servirán para que los sujetos participantes no sean dependientes de la investigación y puedan seguir trabajando en la construcción colectiva en

sus vidas cotidianas. De esta manera, el rol de la persona investigadora es el de dinamizador y no ejerce imposición ninguna sobre los sujetos participantes.

Por lo tanto, las historias orales desarrolladas desde las entrevistas abiertas pretenden promover la transformación desde la vida cotidiana, trabajando la historia de la gente en los espacios y tiempos cotidianos, generando vínculos relacionales y dinamizando que los miembros de la comunidad puedan seguir construyendo colectivamente más allá de la investigación.

Para una comprensión en profundidad de la aplicación de la herramienta historias orales, a modo de resumen, se presentan los 5 momentos principales de desarrollo de las mismas, que parten del conocimiento resultante de las experiencias desarrolladas por el colectivo UNILCO desde 1996 hasta la actualidad (Encina et al., 2020):

- Momento 0: es conveniente saber algo de la historia del pueblo o comunidad, mediante algún informante o, en su defecto, alguna historia escrita; siempre que no determine la escucha posterior.
- Momento 1: entrevistas. La selección de las personas a entrevistar tiene que tener en cuenta la diversidad según la matriz sociocultural, y la entrevista debe ser siempre abierta, no solo sin guion sino también sin limitaciones temáticas o discursivas.
- Momento 2: elaboración del borrador de las historias orales [...]. Este borrador es para provocar el debate y facilitar la construcción colectiva, no para construir la historia, y se desarrolla realizando un análisis desde los discursos.
- Momento 3: lectura de borrador a los entrevistados y debate en talleres. En estos talleres se intenta plasmar el disenso, no son debates para llegar a un consenso de «La Verdad» o de «La Objetividad», sino para explicitar la diversidad sociocultural y crear identificaciones que rompan con la identidad. [...]

- Momento 4: elaboración definitiva en diversos materiales que puedan reflejar la diversidad de expresiones que coexisten en la comunidad, y que puedan ser apropiados para abrir hacia la autogestión cotidiana de la vida.
- Momento 5: difusión y nuevos debates descentrados. Devolución y dinamización de lo que se va generando, mediante procesos de ayuda mutua que propicien encuentros en los disensos y construcción colectiva, teniendo muy presente que no se pueden cerrar los debates, sino dejarlos abiertos para generar el caos creativo y las mediaciones sociales deseadas. [...]
(Encina, 2010, pp. 118-119).

4.1.3. Diario de campo

Realizar un diario de campo, como Quirós (2014) indica, sirve para recoger impresiones, ideas o temas que surgen mientras se está trabajando en la comunidad. Además, también puede ser útil para recoger sentimientos y sensaciones, referencias a olores, colores y otras informaciones perceptivas que se consideren de interés y que puedan servir para comprender mejor el conocimiento o recordar la vivencia en su conjunto.

El diario de campo se puede realizar de distintas formas y combinando diversas formas de recogida: anotaciones en un cuaderno, notas de voz rápidas para captar el momento, fotografías, dibujos y todo lo que ayude y acompañe las vivencias que se comparten.

Este diario de campo facilita la comprensión de los sucesos, eventos, sentimientos y visiones de las personas que participan y ayuda a validar y verificar datos ya obtenidos, a encontrar temas de interés de la comunidad, a comprender los significados que se les otorga a los distintos conceptos u objetos y a hacer un acercamiento a las distintas cosmovisiones. Así, las notas recogidas en el diario de campo facilitan y ayudan al análisis desde los discursos.

4.2. INSTRUMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES

Para construir los materiales tanto comunitarios como didácticos, posterior a la recogida de información a través de las historias orales, es necesario realizar un análisis de la información obtenida que ayude a detectar los temas generadores de la comunidad. Para ello, en primer lugar se han de transcribir las entrevistas, una vez transcritas, se han de comprender los mensajes implícitos y explícitos a través del análisis desde los discursos y la categorización con el programa Atlas.ti (Hwang, 2008).

A continuación, se ha de clasificar la información obtenida a través de las categorías en varias secciones temáticas y extraer los textos que recogen toda la información obtenida por cada uno de los temas. Una vez extraída la información, se han de elaborar los textos base o borradores que han de reflejar tanto lo que se repite, como las particularidades, mediante la herramienta saturación de los discursos, recogiendo los saberes desde la complejidad, teniendo en cuenta la matriz sociocultural, y modalizando y sencillizando los textos para hacerlos comprensibles para la comunidad.

Además, para aportar mayor riqueza, se ha de contrastar la información obtenida con documentos históricos y se pueden realizar debates informales comunitarios para aclarar puntos o ideas y verificar la información obtenida.

Una vez verificada la información, se procede a la construcción de materiales, tanto comunitarios como educativos, para realizar la devolución a la comunidad, socializar el conocimiento resultante y ayudar a la autoestima comunitaria.

En el caso de los materiales comunitarios, se considera de gran utilidad la socialización y devolución de diversas formas, entre ellas, a través de dinimizaciones presenciales, blog, páginas webs y redes sociales.

En el caso de los materiales educativos, se propone la creación de unidades didácticas digitales curriculares con el programa de software libre

eXeLearning. Esta herramienta de autor ofrece la posibilidad de que los materiales creados se adapten a las situaciones docentes particulares y facilitan el poder impartir la docencia tanto de manera presencial o virtual (Aguado-Moralejo, 2021). Además, “eXeLearning permite la creación de recursos diversos, accesibles y amigables ahorrando tiempo al profesorado en la preparación de contenidos formativos y facilitando su adaptación a las diferentes necesidades educativas y sociales” (Aguado-Moralejo, 2021, p. 2).

Finalmente, todo este proceso puede ser llevado a cabo gracias al planteamiento y al uso combinado de distintos instrumentos cuya definición y aclaración es necesaria. Entre ellos los más destacables son el análisis desde los discursos, la saturación de los discursos y las herramientas TIC.

En primer lugar, antes de proceder a realizar el análisis desde los discursos, es vital hacer una adecuada categorización de todas las entrevistas que hayan sido realizadas. A pesar de que en programas como Atlas.ti o Nvivo pueden marcarse categorías en los propios audios, es altamente recomendable transcribir las entrevistas realizadas para así poder manejar con mayor facilidad la información y extraer los textos por categorías o códigos (Dias do Nascimento et al., 2016; Hwang, 2008; Mendieta y Esparcia, 2018). La transcripción y la extracción de los textos es esencial si se cuenta con un número amplio de entrevistas, ya que sin la previa transcripción tal cantidad de información no sería manejable (Mendieta y Esparcia, 2018).

La transcripción de las entrevistas abiertas se ha de hacer rigurosamente y su fase crítica es la clasificación de las mismas en categorías (Dias do Nascimento et al., 2016). A medida que se vayan analizando las transcripciones, se irán marcando en el propio texto las áreas temáticas que la persona entrevistada ha mencionado. Es de vital importancia que la persona que realice la investigación y el análisis utilice las mismas categorías en el caso de que un área temática se repita y genere nuevas categorías para temas que no han sido mencionados con anterioridad (Mendieta y Esparcia, 2018).

La persona que realice la categorización ha de tener extremo cuidado con

no llamar a sucesos similares por distintos nombres, ya que eso dificultaría la comprobación de cuáles de los discursos recogidos han sido saturados (Dias do Nascimento et al., 2016; Mendieta y Esparcia, 2018). Por lo tanto, la rigurosidad en esta parte del proceso ayudará significativamente a la validez y fiabilidad de los datos. Así, el análisis desde los discursos cobra vital importancia.

Este análisis implica que desde la matriz sociocultural se ha de pasar de comprender el mensaje que la persona entrevistada transmite, a comprender al hablante y el mensaje implícito que quiere transmitir (Ezeiza et al., 2017). Asimismo, el análisis desde los discursos tiene como base la comprensión de la comunidad y de los significados que se les dan a los distintos términos y conceptos en la misma, ayudando a analizar en profundidad la información y comprendiendo las entrevistas desde la complejidad. Por lo tanto, se parte de lo dicho, tanto en su forma como en su contenido, para comprender por qué se ha transmitido ese mensaje y por qué se ha dicho de esa manera (Encina et al., 2019).

Una vez realizada la categorización desde el análisis de los discursos y la complejidad, las categorías que más menciones hayan obtenido en las entrevistas formarán los temas generadores o los temas de mayor importancia de la comunidad, ya que, sin el condicionamiento de las preguntas cerradas, habrán pasado por la mente de los sujetos participantes que han decidido compartirlo y sacar el tema a relucir, compartiendo su significado.

Para finalizar, se presentan los pasos a seguir para la realización del análisis desde los discursos (Encina et al., 2019):

1. Lectura previa, intuitiva, para comprender globalmente.
2. Lectura temática, etiquetando y categorizando los diferentes temas y su aparición, dispersión, persistencia y posibilidades estratégicas, con ayuda del programa informático Atlas.ti.
3. Análisis de coherencias, contradicciones, incompatibilidades, silencios, repeticiones, orden de aparición, inclusiones y exclusiones, y transformaciones.
4. Detectar las identidades e identificaciones que se desprenden.

4.2.1. Saturación de los discursos

La saturación de los discursos sirve para validar y verificar la información proveniente de las historias orales, es decir, de herramientas abiertas como las entrevistas. Este instrumento de validación se utiliza una vez que ha realizado la transcripción y el análisis desde los discursos para comprobar que las diversas personas que han realizado las entrevistas, sin tener ninguna vinculación entre sí, mencionan de forma similar los mismos sucesos, hechos históricos, hábitos comunitarios, lugares, etc. (Barrera et al., 2012).

De esta manera, cada uno de los entrevistados en la investigación aportará su punto de vista, pero si el suceso se refleja en un número significativo de las entrevistas realizadas y es mencionado por personas que se identifican con distintos elementos de la matriz sociocultural y que no tienen vinculación ninguna, se puede confirmar la veracidad del hecho, ya que diversas personas lo han vivido y comentado sin que haya existido ninguna pregunta guía. Por ende, la aparición de un mismo suceso en un amplio número de entrevistas indica su importancia o impacto en la comunidad (Sáenz y Tamez, 2014).

A partir del momento en el que las nuevas entrevistas realizadas aporten pocas novedades respecto a un tema o suceso ya documentado, se habrá llegado a la saturación de dicho discurso (Barrera et al., 2012; Sáenz y Tamez, 2014). La obtención de una alta cantidad de conocimientos o sucesos repetidos y saturados implica mayor impacto y validez de los mismos. Así, la información proveniente de las historias orales que haya sido saturada puede ser utilizada como base de los borradores y de los materiales comunitarios y didácticos resultantes de la investigación.

Los borradores, por lo tanto, son textos que recogen las ideas obtenidas en cada una de las categorías en forma de redacción, basándose tanto en la información que ya ha sido saturada a través de los discursos, como en las particularidades del tema que aportan los sujetos desde sus diversidades en la matriz sociocultural.

Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que la omisión de la mención de un tema no implica la falta de conocimiento de este, sino que, al ser una entrevista abierta, puede que al sujeto entrevistado no se le haya ocurrido hablar del mismo o no lo haya considerado importante (Sáenz y Tamez, 2014).

Para superar este vacío, se proponen dos pasos más que ayuden a lograr la correcta saturación de los discursos: el debate informal de los temas que necesiten mejor validación en los espacios y tiempos de la comunidad, y el contraste de la información obtenida con material documental.

4.2.2. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

En la presente investigación las tecnologías de la información y comunicación han tenido gran presencia a lo largo de todo el proceso de múltiples formas. Este es el valor que las TIC aportan en las diferentes fases al proceso:

Fase 1. Encuentro con la comunidad vecinal y trabajo con las historias orales (construcción colectiva del conocimiento comunitario).

- Creación de recursos para dar a conocer el proyecto.
- Obtención y edición del mapa para marcar en él los cultivos sociales (mapeo de relaciones).
- Grabación de las entrevistas.
- Categorización de las entrevistas con Atlas.ti.
- Procesamiento de la información y de los temas generadores.

Fase 2. Diseño, desarrollo y evaluación de los materiales didácticos generados a partir de las historias orales.

- Creación de los borradores y contraste de la información con otras fuentes.
- Creación de ilustraciones y diseño de los cuadernos para colorear las historias orales.

- Creación de los materiales didácticos digitales y curriculares en eXeLearning.
- Edición de vídeos, imágenes y recursos didácticos.
- Recogida y procesamiento de la información sobre la evaluación.
- Socialización de los materiales y los resultados con la comunidad.

FASE 1. Encuentro con la comunidad vecinal y trabajo con las historias orales (construcción colectiva del conocimiento comunitario).

Desde el principio se ha destacado que las TIC en el presente proyecto no pueden ser una herramienta que limite el trabajo con la gente en la comunidad, sino al contrario, han de servir para facilitar las conexiones y la dinamización comunitaria. Así, las TIC en la presente investigación tienen el papel de herramientas convivenciales. Ya que como Ivan Illich (1973) defiende, las tecnologías no pueden ser el centro, sino que han de ser herramientas que sirvan para la construcción colectiva, para seguir creando, para compartir. Por lo tanto, las relaciones entre los sujetos han de estar por encima de estas herramientas y se ha de lograr un equilibrio para que estas no dominen las acciones ni las construcciones.

En esta línea, en la primera fase, las tecnologías facilitan la creación de video animaciones, imágenes y otros recursos que sirven para presentar el proyecto, las ideas y el trabajo con historias orales tanto en la comunidad, en el primer contacto con los centros académicos o en las entidades a las que la participación en el proyecto pueda serles de interés.

Las TIC también sirven para recoger datos, entre ellos, facilitan el poder realizar y digitalizar el mapeo de relaciones y recoger las entrevistas de las historias orales en audio mediante grabadoras.

El uso de las herramientas TIC en el proceso de las entrevistas facilita el posterior análisis y la revisión de las mismas, asegurando así la recopilación de datos (Rutakumwa et al., 2020) y la posibilidad de hacer el análisis desde los discursos en mayor profundidad.

La visión convivencial dentro de la recogida de datos entra en cuanto que las grabadoras que se utilizan para recoger las entrevistas y los debates, permiten a la persona que realiza la investigación desprenderse de la libreta y de tomar apuntes, centrándose en escuchar al hablante y centrando la atención en comprender qué es lo que quiere comunicar, conversando de forma horizontal y natural (Rutakumwa et al., 2020).

Además, el tener las entrevistas grabadas en audio permite la futura edición y creación de otros recursos digitales a través del uso de las TIC, mediante los cuales se puede compartir el conocimiento resultante y crear materiales digitales.

En lo relativo al procesamiento de datos, es de gran ayuda contar con programas de análisis de datos cualitativos como Atlas.ti o Nvivo para transcribir las entrevistas, categorizarlas y analizarlas. Estos programas pueden ayudar a comprender cuáles son los temas más mencionados e importantes en la comunidad, es decir, los temas generadores y a extraer todos los fragmentos en los que se menciona cada uno de los temas (Dias do Nascimento et al., 2016; Hwang, 2008).

La existencia y el uso de estas herramientas sirve de forma convivencial para no tener que guiar las entrevistas con preguntas y permitir a los hablantes compartir sus vivencias, experiencias e historias de forma libre en las entrevistas abiertas, facilitando la construcción del conocimiento y la detección de necesidades comunitarias. Además, ayudan a crear borradores que recogen el conocimiento resultante para poder debatirlos con la gente de la comunidad.

FASE 2. Diseño, desarrollo y evaluación de los materiales didácticos generados a partir de las historias orales.

En esta segunda fase, las TIC sirven para procesar los datos y trabajar con toda la información obtenida. Gracias a las TIC se pueden crear los borradores temáticos basados en los temas generadores, teniendo en cuenta la diversidad de visiones, y creando textos complejos y sencillizados para que puedan ser trabajados de forma curricular. Las TIC han servido para acceder a

información que ha facilitado el contraste y la validación del conocimiento obtenido.

Tras la creación de los borradores, la información base puede ser trabajada y socializada de diversas maneras. Una opción puede ser crear ilustraciones temáticas y diseñar cuadernos para colorear las historias orales con el objetivo de devolver el conocimiento a la comunidad y propiciar futuras construcciones. Otra opción es crear materiales didácticos y curriculares digitales para poner en valor el conocimiento comunitario en el ámbito educativo a través de programas como eXeLearning.

Se considera que la herramienta eXeLearning puede facilitar la creación de los materiales curriculares resultantes de la presente investigación y su socialización, puesto que es una herramienta que permite crear materiales digitales abiertos y transmitir contenidos en unidades que el profesorado puede editar con facilidad, adecuándose a las necesidades del aula. Asimismo, mediante eXeLearning se pueden diseñar actividades relacionadas con el aprendizaje basado en problemas, combinando los contenidos con metodologías activas y facilitando la interacción entre el alumnado (Aguado-Moralejo, 2021).

El papel de las TIC en estos materiales ha de ser convivencial y debe servir para poner en valor los saberes de la comunidad tanto dentro como fuera de los centros educativos, facilitando la detección de identificaciones y distanciamientos entre el alumnado, ayudando tanto a las relaciones como a la autoestima individual.

Por lo tanto, las TIC pueden facilitar la creación de infinidad de recursos como vídeos narrados, video animaciones, infografías, imágenes interactivas, documentación interactiva, ilustraciones...

Además, pueden servir también para crear páginas webs y blogs que recojan toda la información sobre el proyecto, desde el proceso hasta los materiales que se creen (Mladenović y Krajina, 2020; Pauwels, 2013). Estas herramientas pueden ayudar a que la gente siga aportando y compartiendo información, documentos, fotografías u otras fuentes documentales.

En esta línea, es esencial recalcar que, al tratarse de conocimiento comunitario, ha de ser socializado de forma abierta. El llamado acceso abierto u *open access* permite que cualquier persona que considere los recursos digitales derivados de la investigación de interés, pueda tener un acceso libre y gratuito a los mismos, sin que existan restricciones derivadas de los derechos de *copyright* sobre estos (Prabhala, 2010; Vrana, 2015). El acceso abierto favorece la democratización del conocimiento, ya que al ser de acceso libre se pueden crear recursos digitales que ayuden a “dar una mejor respuesta a las necesidades de las comunidades y supone un compromiso social en cuanto el conocimiento social no busca la productividad científica” (Martínez et al., 2020, p. 290).

Las TIC facilitan la socialización mediante las redes sociales, por lo tanto, pueden ofrecer opciones de divulgación que ayudan a llegar a la gente de la comunidad. Se ha de destacar que

en la actualidad las redes sociales resultan esenciales en el proceso de divulgación y deben tenerse en cuenta especialmente por las oportunidades que ofrecen: información inmediata, accesible a un público diverso y amplio, rápida actualización de los contenidos y en algunos casos la posibilidad de recibir valoraciones y comentarios (Martínez et al., 2020, p. 294).

La convivencialidad entra en la divulgación gracias a la posibilidad que las TIC ofrecen para devolver los saberes populares de formas diversas a la comunidad (Mladenović y Krajina, 2020), para poner en valor el conocimiento de la gente, y para ayudar a la autoestima comunitaria.

Finalmente, se debe de mencionar que las TIC tienen un rol importante no solo a lo largo del proceso, sino también en la fase de evaluación, ya que facilitan la recogida y procesamiento de información sobre la evaluación. Las TIC en esta fase final no sirven solo para compartir los materiales didácticos digitales creados, sino también para grabar la discusión de grupo, para realizar cuestionarios electrónicos, para procesar los datos, para mejorar los materiales y para recoger los resultados. Así, juegan un rol importante en la validación y evaluación tanto de los materiales como del proceso.

4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y TRIANGULACIÓN

Todos los materiales creados, antes de ser socializados, han de ser evaluados y han de pasar un control de calidad (Kazaine, 2017). Sobre todo aquellos materiales curriculares que van a ser divulgados en las escuelas y van a ser publicados de forma abierta en la red para que cualquier profesor o profesora que así lo desee pueda hacer uso de los mismos. Para asegurar que los materiales son adecuados a nivel de contenido, metodología, perspectiva didáctica, accesibilidad, diseño y planteamiento curricular, en la presente investigación se han desarrollado varias fases de evaluación.

La primera, la autoevaluación, siguiendo diversos criterios de evaluación propios de la investigación y los criterios recogidos en la norma 71362 (INTEF, 2019). La segunda, una discusión de grupo en la que se han debatido los aspectos a destacar de los materiales, las propuestas de mejora y las correcciones. Tras realizar las correcciones detectadas, se ha realizado una triangulación de entrevistas individuales con agentes profesionales educativos y TIC, agentes comunitarios y especialistas en materiales didácticos. Finalmente, se ha hecho un análisis DAFO para detectar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del proyecto de investigación.

4.3.1. Autoevaluación

Para la autoevaluación, se han operativizado tanto los criterios propios recogidos en el apartado evaluación de los materiales didácticos (8.2.3) del presente documento, como los criterios de la norma 71362 (INTEF, 2019) y se ha creado el siguiente cuestionario clasificado en 32 apartados que recoge todos los aspectos que pueden ser evaluados directamente por la persona que realiza los materiales didácticos. Esta autoevaluación sirve para realizar mejoras y para asegurar la calidad y la accesibilidad de los materiales didácticos digitales creados.

- Reconocimiento de la fuente. ¿Se ha tenido en cuenta la procedencia del conocimiento y se ha aclarado en el propio material referenciando las fuentes y la procedencia de los saberes?
- Construcción colectiva del conocimiento comunitario. ¿Pueden servir estos materiales para poner en valor el conocimiento comunitario y están desarrollados de manera que se pueda seguir construyendo colectivamente?
- Reutilización de los materiales. ¿Son materiales reutilizables? ¿Se pueden editar con facilidad? ¿Se recogen diversas formas de uso y modificación de los mismos? ¿Cuentan con licencia *Creative Commons* CC-BY-SA?
- Matriz sociocultural. ¿Representan los materiales didácticos las diversas visiones de la gente de la comunidad comprendidas desde la matriz sociocultural?
- Convivencialidad. ¿Consideras que los materiales promueven debates abiertos y facilitan las identificaciones y los distanciamientos? ¿Crees que pueden ayudar a las relaciones interpersonales?
- Complejidad. ¿Los materiales tienen en cuenta la complejidad? ¿Pueden ayudar a trabajar el conocimiento desde la comprensión y el disfrute de la diversidad?
- Interdisciplinariedad. ¿Los materiales didácticos plantean un enfoque interdisciplinar? ¿Pueden ser trabajados desde distintas áreas curriculares?
- Autoestima individual, grupal y comunitaria. ¿Consideras que los materiales creados ponen en valor los saberes populares? ¿El conocimiento recogido en los materiales está basado en las voces de las personas que han participado en la construcción colectiva y han compartido sus saberes? ¿Pueden estos materiales servir para que los saberes populares tengan cabida en las aulas de forma curricular? ¿Crees que trabajar estos materiales ayuda a la autoestima individual, a la autoestima grupal y a la autoestima comunitaria?

- La oralidad en los materiales. ¿Tienen los materiales en cuenta la importancia de la oralidad y facilitan su trabajo en el aula?
- Pensamiento crítico. ¿Los materiales han sido planteados para trabajar y desarrollar el pensamiento crítico del alumnado?
- Aprendizaje situado. ¿Se ha tenido en cuenta la importancia del contexto sociocultural e histórico a la hora de hacer los materiales?
- Andamiaje y zona de desarrollo próximo. ¿Las actividades y los materiales tienen en cuenta que se han de activar los saberes previos del alumnado para que trabajando desde la zona de desarrollo próximo y a través del andamiaje puedan llegar a comprender y crear nuevos saberes?
- Aprendizaje cooperativo. ¿Los materiales están planteados para dinamizar la interacción y la cooperación entre el alumnado? ¿Plantean formas de trabajo colaborativo, autónomo e interdependiente?
- Las TIC como herramienta. ¿Se ha tenido en cuenta que las TIC no deben ser centrales en los materiales, es decir, que el papel central debe pertenecer a las personas que trabajan los materiales, a sus interacciones y sus relaciones?
- Apertura a la comunidad y devolución del conocimiento. ¿Se plantea que los materiales sirvan para devolver el conocimiento a la comunidad? ¿Los materiales creados propician o facilitan mediante las actividades la apertura de las aulas a la comunidad y tratan de facilitar futuras construcciones colectivas en el ámbito comunitario?
- Acceso a los materiales. ¿Se ha tenido en cuenta que el acceso a los materiales ha de ser abierto, libre y gratuito a la hora de diseñarlos? ¿Se han creado materiales en diversos formatos? ¿Pueden reproducirse en diversos sistemas y dispositivos? ¿Pueden ser utilizados sin acceso a internet?
- Autenticidad. ¿Los materiales son auténticos y originales? ¿La base del conocimiento que se refleja en ellos proviene de los saberes comunitarios recogidos en la investigación? ¿Se hace referencia a las fuentes externas utilizadas?

- Descripción didáctica. ¿Se han recogido los objetivos? ¿Se han especificado las competencias? ¿Se han recogido los criterios de evaluación? ¿Incluyen los materiales indicadores para su uso?
- Calidad de los contenidos. ¿Se ha hecho una presentación de los materiales? ¿El contenido está relacionado con los objetivos? ¿Se especifican los derechos de autor? ¿Se tiene en cuenta el nivel educativo a la hora de plantear la información? ¿La información es veraz, actualizada y objetiva?
- Capacidad para generar aprendizaje. ¿Los recursos educativos creados promueven el aprendizaje significativo y crítico?
- Adaptabilidad. ¿Los materiales se pueden ajustar a diferentes tipos de alumnado, niveles y estilos de aprendizaje? ¿Se han diseñado distintos caminos para llegar a los objetivos?
- Interactividad. ¿Contienen los materiales actividades diversas que suponen la interacción del alumnado?
- Motivación. ¿Se adaptan los materiales a las experiencias vitales del alumnado, adecuándose al ritmo de aprendizaje y presentando los contenidos de manera atractiva para desarrollar su autonomía e incrementar la competencia social?
- Formato y diseño. ¿Es la navegación de los materiales intuitiva? ¿Contienen múltiples formatos (texto, imagen, audio o vídeo) para facilitar el aprendizaje y añadir dinamismo? ¿Se ha procurado transmitir las instrucciones de forma precisa?
- Reusabilidad. ¿Se han organizado los recursos por módulos? ¿Se facilita su reutilización, pudiendo añadir nuevos módulos o eliminar los que no se consideren de interés? ¿Pueden usarse los materiales en distintas áreas curriculares?
- Portabilidad. ¿Tienen los materiales un formato estándar para que puedan ser utilizados de manera mayoritaria? ¿Pueden ser utilizados con distintos dispositivos y ofrecer una opción de trabajo sin conexión a internet? ¿El recurso creado tiene la posibilidad de ser exportado a distintas plataformas?

- Robustez, estabilidad técnica. ¿Los materiales se abren y se ejecutan sin fallos y con rapidez? ¿Los audios y vídeos se reproducen sin dificultades?
- Estructura del escenario de aprendizaje. ¿Es la información recogida coherente y significativa? ¿Son claros los títulos? ¿Se tiene en cuenta la movilidad entre los diferentes escenarios de aprendizaje, pudiendo avanzar y retroceder cuando lo determine el usuario? ¿Se pueden ampliar, abrir y cerrar ventanas?
- Navegación. ¿Funcionan correctamente los enlaces? ¿Se aportan distintas rutas para llegar al mismo escenario de aprendizaje? ¿Se indica dónde se encuentra el usuario dentro del recurso? ¿El material ofrece el tiempo necesario para leer y utilizar el contenido? ¿El contenido vuelve a su configuración inicial si se reinicia? ¿Puede el usuario salir del recurso en cualquier momento?
- Operabilidad. ¿Se puede utilizar el recurso con distintos periféricos (ratón, teclado, pantalla táctil,...) de forma intuitiva, clara y rápida? ¿Los materiales tienen atajos y teclas de acceso rápido para llegar a cualquier parte del mismo con facilidad? ¿El medio se comporta de manera lógica y predecible?
- Accesibilidad del contenido audiovisual. ¿Es adecuado el contraste? ¿Las imágenes acompañan al texto? ¿Existen alternativas a los audiovisuales? ¿Puede el usuario controlar la reproducción de todos los contenidos? ¿Se ha tenido en cuenta que no han de existir destellos intensos?
- Accesibilidad del contenido textual. ¿Se proporciona la información en distintos medios? ¿Se puede ajustar el tamaño de la letra? ¿Es la estructura clara y sencilla? ¿Son los textos coherentes?

Partiendo de estas preguntas, se ha creado un checklist para la autoevaluación de los materiales (Anexo 6).

4.3.2. Discusión de grupo

La discusión de grupo es una técnica cualitativa y participativa que puede ser definida como una conversación entre varios individuos, diseñada para obtener información de un área concreta de interés, que capacita al investigador

para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad (Callejo, 2002; Ibáñez, 2014).

Este discurso que se genera en el grupo está formado por voces individuales mediante las cuales los participantes comparten, contrastan, evalúan, comprenden, identifican y vinculan con sus conocimientos la información, participando desde un estado en el que la escucha tiene gran importancia para la comprensión mutua, pero, a su vez, no existe la necesidad de llegar a un consenso grupal y cada cual puede expresar su visión libremente, ya que los disensos son igual de válidos (Encina y Ezeiza, 2018a).

En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan a lo largo de su interacción con las otras personas que participan en la discusión de grupo, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios (Murillo, 2009). A partir de ahí comienza un proceso de investigación participativo en el cual los participantes realizan aportaciones para dar respuesta a distintas interrogantes (Palau et al., 2015).

A lo largo de la investigación este instrumento puede servir para evaluar, corregir y mejorar el conocimiento resultante que se recoge en los borradores y verificar la información antes de basar los materiales didácticos en la misma. Para ello, las discusiones de grupo se pueden desarrollar de manera informal en distintos espacios y tiempos de los habitantes del barrio, contando con la gente que en ese momento está allí y considera de interés realizar sus aportaciones.

Por otro lado, en la presente investigación la discusión de grupo también puede servir para evaluar, mejorar, validar y aclarar la idoneidad de los materiales didácticos digitales curriculares resultantes de la misma. Así, esta herramienta ayuda a la revisión externa de los materiales y facilita que se puedan detectar mejoras y correcciones antes de pasar a la evaluación mediante la triangulación de las entrevistas individuales.

Por lo tanto, la discusión de grupo sirve, por un lado para profundizar y corroborar la información obtenida a través de las distintas entrevistas abiertas a lo largo del proceso, y por otro, para evaluar el conocimiento resultante de la

investigación, es decir, los materiales didácticos digitales curriculares, contando con la opinión de gente experta en diversas disciplinas.

4.3.3. Entrevistas individuales

Una vez que los materiales didácticos digitales han sido revisados y mejorados tras haber hecho la autoevaluación y haber aplicado las correcciones y mejoras provenientes de la discusión de grupo, las entrevistas individuales con agentes externos a la investigación pueden ayudar a terminar de validar los materiales creados. Estas entrevistas sirven para recoger la opinión de profesionales del ámbito educativo y de las TIC, de la comunidad vecinal y de la comunidad científica. Para ello, se hace una propuesta de los pasos a seguir.

Paso 1: envío de materiales para la revisión autónoma. Para ello, se envían los materiales didácticos junto a un cuestionario adaptado al perfil de la persona que va a realizar la evaluación. Por lo tanto, en el caso de la presente investigación, se ha detectado la necesidad de crear cuatro cuestionarios que recojan los criterios del apartado 8.2.3 (evaluación de los materiales didácticos digitales) que estén vinculados a los conocimientos de los entrevistados de forma operativa y a modo de pregunta. La división de los cuestionarios ha de ser la siguiente (cuestionarios en el anexo 4):

- Cuestionario para profesionales del ámbito educativo (vinculados a la comunidad profesional).
- Cuestionario para los profesionales del ámbito de las TIC (vinculados a la comunidad profesional).
- Cuestionario para los sujetos pertenecientes a la comunidad de Altza (vinculados a la comunidad vecinal).
- Cuestionario para los expertos en procesos de investigación social o participativa y en proyectos comunitarios (vinculados a la comunidad científica).

Estos cuestionarios, debido a la realidad territorial, han sido elaborados en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, el euskera y el castellano.

Paso 2: entrevista abierta sobre los materiales recogida en grabación de audio (Rutakumwa et al., 2020) o en su defecto, por escrito. En esta entrevista se ha de recoger de forma abierta la opinión del agente entrevistado en cuanto a la calidad y la adecuación de los materiales didácticos digitales.

Paso 3: completar la entrevista abierta. En la propia entrevista, se ha de hacer una revisión en relación a los criterios recogidos en el cuestionario que la persona entrevistada ha cumplimentado previamente (fase 1) y los temas que han salido en la entrevista abierta (fase 2) para presentar algunos de los criterios clave que no hayan emergido en la entrevista abierta y completar la recogida de la visión de la persona entrevistada.

Paso 4: transcripción de las entrevistas realizadas y análisis de los criterios con programas Atlas.ti o Nvivo (Dias do Nascimento et al., 2016; Hwang, 2008). La información obtenida de las evaluaciones individuales ha de ser contrastada, sacando conclusiones de la evaluación por cada uno de los criterios.

Las conclusiones de las evaluaciones de profesionales del ámbito educativo y de las TIC, de la comunidad de Altza y de la comunidad científica son contrastadas mediante triangulación (Aguilar y Barroso, 2015; Benavides y Gómez-Restrepo, 2005) para poder aportar complejidad y profundidad a la evaluación desde diferentes visiones.

4.3.4. Triangulación

La triangulación es un instrumento que sirve para analizar un mismo problema, concepto, material o suceso desde distintas visiones, estrategias, métodos o técnicas (Aguilar y Barroso, 2015; Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). Gracias a la triangulación se puede hacer una mejor evaluación, ya que se puede analizar un mismo problema en profundidad y desde diversos puntos de vista. En el caso de la presente investigación, mediante la triangulación, se han de evaluar en profundidad los materiales didácticos generados, detectando mejoras desde distintas visiones y aumentando así su validez y consistencia.

Denzin (1970) clasificó las triangulaciones posibles en cuatro tipos básicos: la triangulación de datos, la triangulación de investigadores, la triangulación teórica y la triangulación metodológica.

Para la presente investigación, es de especial interés la triangulación de investigadores o sujetos. Comprendida como la triangulación entre las visiones, opiniones, sugerencias, propuestas de mejora y evaluación global de los materiales (Aguilar y Barroso, 2015).

En el caso de este tipo de triangulación el análisis se lleva a cabo por diferentes personas y “para dar mayor fortaleza a los hallazgos suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 122).

En la presente investigación se propone realizar la triangulación de los datos en dos fases. La primera sería la triangulación de la discusión de grupo, es decir, la realización de una triangulación en vivo, juntando a varios de los participantes de las entrevistas individuales, asegurando que todas las disciplinas quedan representadas y haciendo una discusión de grupo en la que se lleva a debate la calidad de los materiales, siguiendo como base los criterios de evaluación recogidos y abriendo la discusión a que puedan salir nuevos aspectos de mejora no vinculados a los criterios de evaluación.

La segunda fase consiste en la triangulación vinculada a los resultados de las entrevistas individuales realizadas a personas pertenecientes a las distintas disciplinas. Así, cada una de las personas realiza el análisis de los materiales de manera independiente y posteriormente dichos análisis individuales se someten a comparación (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005), aplicando las mejoras y sugerencias detectadas a los materiales.

4.3.5. Análisis DAFO

A modo de evaluación final y como forma de análisis de la investigación en su conjunto, se propone realizar un análisis DAFO en el que se detallen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades tanto de los resultados

(Alberich et al., 2009), en este caso, de los materiales didácticos digitales, como del proyecto de investigación realizado.

El análisis DAFO es un instrumento que facilita conocer qué es lo que se puede mejorar al mismo tiempo en el que se detectan las cosas que han salido bien en la investigación (Alberich et al., 2009). Este análisis, sirve para confrontar los factores internos y externos que afectan a la investigación y a los resultados de manera eficiente, por lo tanto, puede usarse en todo tipo de investigaciones (Aliaga et al., 2018). Así, en IAP desarrollada desde la perspectiva sociopráctica el análisis DAFO facilita realizar la evaluación desde la complejidad teniendo en cuenta diversos factores que la afectan y facilitando detectar nuevos caminos de mejora y futuras líneas de investigación.

Sin embargo, el análisis DAFO históricamente no ha sido concebido de esta manera, ya que surgió en los años 60 como método analítico aplicable en el ámbito empresarial (Aliaga et al., 2018). Así, este instrumento está vinculado al pensamiento estratégico y sirve también para el diagnóstico y la planificación (Aliaga et al., 2018; Chang y Huang, 2006). Por lo tanto, desde los análisis DAFO tradicionalmente se analizan los principales factores internos y externos de un producto creado o de una investigación con la finalidad de formular estrategias de acción para su mejora (Chang y Huang, 2006).

Dentro del análisis interno de los factores se pueden encontrar valores tanto positivos como negativos. Representando los valores positivos internos se realiza un análisis de las fortalezas. A modo de representación de los valores negativos, se recogen las debilidades. Asimismo, se ha de hacer un análisis de los factores externos, independientes al objeto o investigación que se está evaluando, que pueden influir de forma positiva o negativa. Los factores externos de influencia positiva se recogen en el apartado oportunidades. Al contrario, los factores externos que influyen negativamente han de ser recogidos como amenazas (Aliaga et al., 2018).

Finalmente, el análisis DAFO puede ser representado de manera organizada en una matriz (Tabla 10) que recoge tanto los factores internos como externos que afectan al objeto de estudio.

Tabla 10

Matriz DAFO (Aliaga et al, 2018)

	Valor positivo	Valor negativo
Análisis interno	Fortalezas	Debilidades
Análisis externo	Oportunidades	Amenazas

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

5.1. INTEGRIDAD METODOLÓGICA

Se han de tener en cuenta diferentes aspectos para asegurar la integridad metodológica de la investigación. Para ello, se justifica la integridad metodológica teniendo en cuenta las siguientes cuestiones planteadas por la American Psychological Association (2020).

En primer lugar, es necesario asegurar la idoneidad de los datos teniendo en cuenta que se han de reflejar las formas de diversidad más relevantes respecto al tema, los objetivos de investigación y el enfoque. En cuanto a estos aspectos, la presente investigación pretende reflejar la diversidad, ya que, se tienen en consideración las diversas visiones de los sujetos participantes haciendo uso de la herramienta análisis desde los discursos y trabajando desde los elementos de la matriz sociocultural (Encina et al., 2019). Así, los datos que se obtienen a lo largo del proceso reflejan los distintos géneros, edades, etnias, adscripciones, cultura de trabajos y clases sociales que conviven en la comunidad y sus diferentes visiones.

En relación la metodología de la investigación, al ser una IAP, para asegurar su integridad la participación ha de ser voluntaria, dinamizada en los espacios y tiempos de la comunidad para facilitar que un mayor número de personas puedan entrar y salir de la investigación realizando las aportaciones que consideren oportunas. Además, los sujetos no han de ser considerados

como objetos de investigación, sino como sujetos activos que construyen colectivamente el conocimiento y cuyos saberes y formas de construcción hay que poner en valor (Ibáñez, 1991).

La segunda cuestión a tener en cuenta al realizar un análisis de la integridad metodológica de la investigación es aclarar cuál es la perspectiva de la investigación y si se incluye la visión de la persona que realiza la investigación, tanto en la recopilación de datos como en el análisis. Así, la presente investigación se desarrolla desde la perspectiva dialéctica de segundo orden en la primera fase y desde la perspectiva sociopráctica (Montañés y Martín, 2017; Ramos, 2012) en la segunda fase.

Desde estas perspectivas, la concepción de la complejidad (Morin y Le Moigne, 2006) y la ética de la investigación (Torres y Mora, 2019) son esenciales, afectando a la forma de trabajo y al rol de la persona investigadora. De esta manera, en la presente investigación el rol de la investigadora es el de observador participante que dinamiza las construcciones (Alberich et al., 2009; Kawulich, 2005). Sin embargo, este rol no implica que la persona investigadora imponga su visión, al contrario, ayuda a comprender la realidad y las construcciones colectivas desde la complejidad, así como a conocer desde la matriz sociocultural a los sujetos participantes para poder comprender mejor los significados de los saberes compartidos. Por lo tanto, ayuda a una comprensión en profundidad del conocimiento resultante y a incluir las distintas visiones de la gente que participa.

En tercer lugar, se ha de asegurar que los hallazgos se basan en la evidencia. Para ello, en la presente investigación se propone contrastar la información recogida sobre los diversos temas resultantes de las historias orales con documentación histórica, fotografías, otros trabajos vinculados a los temas que se estaban trabajando, noticias... Por otro lado, es de gran ayuda la técnica llamada saturación de los discursos, que consiste en cruzar los diversos testimonios que se han recogido sobre un mismo tema o suceso, contrastarlos, y confirmar que personas que no tienen relación entre sí cuentan lo mismo de forma similar, validando la información. Así, en la presente investigación, a la

hora de hacer los borradores temáticos basados en los temas generadores se aspira a recoger los discursos que se han saturado tras haber sido mencionados en diversas entrevistas realizadas a través de historias orales, junto a particularidades provenientes de las distintas visiones de la matriz sociocultural, para representar el conocimiento comunitario junto a la diversidad existente, sin invisibilizar o destacar a ciertas personas o grupos.

La cuarta cuestión trata sobre si las contribuciones que hace la investigación son significativas. En el presente caso las aportaciones de la investigación buscan ser significativas en tres ámbitos distintos. En el ámbito comunitario, ya que pueden facilitar el poner en valor los conocimientos comunitarios, dinamizar relaciones convivenciales y ayudar a la autoestima comunitaria. En el ámbito educativo, ya que pueden ser útiles para trabajar el conocimiento comunitario en las aulas, dinamizar las relaciones interpersonales, encontrar identificaciones y distanciamientos, promover debates desde los consensos y disensos, y generar materiales didácticos digitales curriculares que promuevan un aprendizaje situado, activo, colaborativo y crítico basado en la perspectiva sociocultural para ayudar a la autoestima tanto propia como comunitaria y promover futuras construcciones colectivas comunitarias. Finalmente, esta investigación también pretende ser significativa en el ámbito académico-científico, ya que puede ayudar a la comprensión de cómo se construye el conocimiento de forma colectiva y compleja en comunidad a través de la herramienta historias orales y cómo dicho conocimiento puede entrar en las aulas a través de la creación de materiales didácticos digitales curriculares. El conocimiento resultante puede ser aplicable a otras investigaciones cuyas líneas sean similares a la presente.

En quinto lugar, se ha de asegurar que se proporciona información contextual relevante para los hallazgos. Asimismo, se ha de aclarar el caso de estudio, indagar en su historia y en los sucesos más relevantes y recoger la información más detallada posible sobre los participantes. Para ello, en la presente investigación se considera necesario hacer un análisis histórico previo, leyendo la documentación relevante existente relativa a la comunidad. Además,

es conveniente hacer una inmersión en la misma para comprender las dinámicas, los espacios y tiempos, y las relaciones que se dan en la comunidad. El comprender el contexto histórico ayuda a comprender los discursos de los participantes y a entender por qué existen ciertos conflictos o por qué algunos temas son silenciados y omitidos (Anastario, 2019), por lo tanto, ayuda a la integridad metodológica de la investigación.

Por último, se ha de presentar el conocimiento resultante de manera coherente, asegurando que tenga sentido y aclarando la procedencia de la información. Para asegurar que el conocimiento resultante cumple los criterios de coherencia, consistencia y adecuación, puede ser de gran ayuda que los materiales digitales curriculares resultantes del mismo sean evaluados a través de triangulación. La triangulación da integridad a los resultados de la investigación, es decir, a los materiales didácticos digitales curriculares, y asegura también que las contribuciones que hace la investigación sean significativas.

Para asegurar dicha integridad, antes de promover el uso de los materiales en contextos académicos y llevarlos a las aulas, tras realizar una autoevaluación de los materiales, en esta investigación se opta por realizar una triangulación en dos fases (discusión de grupo y entrevistas individuales) que sirva para asegurar la calidad y el rigor científico de los materiales didácticos digitales y curriculares creados. Para ello, se opta por el uso de la técnica de la triangulación (Aguilar y Barroso, 2015; Benavides y Gómez-Restrepo, 2005) y se considera que la evaluación externa de los materiales ha de ser realizada mediante entrevistas a personas vinculadas a la comunidad científica, la comunidad vecinal y la comunidad profesional, refiriéndose esta última a personas de perfil docente relacionado con la innovación educativa y/o innovación educativa tecnológica. Estas evaluaciones han de tener como base los criterios para evaluar los materiales recogidos en la presente investigación, junto a los criterios recogidos en la norma 71362 de *Calidad de los materiales educativos digitales* elaborada por UNE y promovida por el Gobierno de España y el INTEF (INTEF, 2019).

Finalmente, los materiales creados, una vez mejorados y ajustados tras su evaluación, deben ser publicados en Open Access (Vrana, 2015) y difundidos de diversas formas tanto en las escuelas como en la comunidad.

Tras haber realizado el análisis de la integridad metodológica de la investigación teniendo en cuenta las cuestiones planteadas por la American Psychological Association (2020), se ha considerado interesante hacer un análisis adicional basado en los cuatro aspectos con los que las investigaciones educativas deben cumplir si quieren tener rigor científico: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Dorio et al., 2004; Navarro et al., 2017).

En primer lugar, analizando el aspecto vinculado a la credibilidad, se ha de mencionar que es una investigación que se ajusta a la realidad de un entorno concreto, ya que ha sido realizada mediante la observación persistente mediante la inmersión prolongada en el campo y se ha recogido la información mediante diversas técnicas, siendo las entrevistas abiertas vinculadas a las historias orales la más destacada. Además, se ha recogido material referencial que ha servido para contrastar la información recogida y añadir credibilidad a los resultados de la investigación. Por último, toda la información recogida, una vez trabajada y contrastada con el material referencial e histórico, ha sido plasmada en borradores que se validaron mediante debates abiertos con los participantes.

En cuanto a la transferibilidad, el conocimiento obtenido puede ser trasladado a otros contextos similares a diferentes niveles. Por un lado, la descripción exhaustiva del proceso de recolección, los instrumentos utilizados, las fases de la realización de las entrevistas abiertas mediante la herramienta historias orales, la forma de codificación y el análisis desde los discursos que ayuda a construir conocimiento de manera colectiva puede servir como referencia de trabajo para otros estudios. Por otro lado, la abundante cantidad de datos que se han recogido en la presente investigación pueden servir para futuros estudios o trabajos que se realicen en la comunidad en la que se ha desarrollado la investigación. Finalmente, la mayoría de los temas generadores resultantes de la investigación sobre los que se han creado los materiales

didácticos digitales pueden servir en otras comunidades o entornos, ya sea por las similitudes que puedan existir o a modo de contraste (por ejemplo, temáticas como los lavaderos, las huertas, las escuelas, las fiestas, etc.).

Este tercer aspecto está vinculado a la consistencia de los datos, la fiabilidad de los resultados y la permanencia y la solidez de la información obtenida a lo largo del tiempo. En cuanto a este aspecto la información obtenida y trabajada en la investigación para la creación de materiales didácticos digitales cumple con dichas características, ya que toda la información ha sido contrastada con fuentes históricas, validada mediante grupos de discusión y evaluada a través de triangulación. Además, los temas generadores detectados son atemporales, por lo tanto, pueden ser trabajados a lo largo de los años sin que la información obtenida pierda solidez. Además, la investigación realizada no genera dependencia, ya que los sujetos participantes han sido los protagonistas de la construcción colectiva del conocimiento y los materiales creados propician futuras construcciones colectivas sin necesidad de que la persona investigadora esté presente. El rol de la persona que realiza la investigación es explicitado en todo momento, siendo este el de observador participante. A lo largo de la investigación se ha recogido por escrito de forma minuciosa tanto el papel de la persona que realiza la investigación como el de las herramientas y técnicas de dinamización, recogida de datos, análisis y evaluación que han sido aplicadas. Se ha de mencionar también que el contexto físico de la investigación ha sido limitado, por lo tanto, el significado atribuido a los conocimientos y conceptos trabajados, en concreto a los temas generadores, está vinculado a la realidad estudiada.

Finalmente, a modo de cierre de este apartado, se ha hecho un análisis sobre la confirmabilidad de los datos. Toda la información obtenida en esta investigación ha sido lo más consensuada posible, objetiva y neutra, ya que ha tratado de reflejar las diversas visiones que existen en la comunidad en la que se ha trabajado y que surgen de las diferencias en la matriz sociocultural. Para lograr la confirmabilidad de los datos, se han facilitado las comprobaciones por parte de los participantes de los borradores, se ha efectuado la recogida de datos

utilizando los mismos códigos para todas las entrevistas y se ha validado el resultado final mediante autoevaluación, grupos de discusión y triangulación de entrevistas realizadas a la comunidad científica, la comunidad vecinal y la comunidad profesional. Así, la confirmabilidad de la presente investigación se apoya en documentación que ha servido para la validación de los datos y en las validaciones continuas y conjuntas realizadas con los participantes.

5.2. PERSPECTIVA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Poner en primer plano la ética como un elemento clave durante todo el proceso de investigación desde el inicio resulta esencial. Sin embargo, este aspecto no se puede tratar desde un punto de vista exclusivamente normativo o legislativo. Es decir, para que una investigación sea ética se ha de seguir el protocolo recogido en el *European of Conduct for Research Integrity* u otros protocolos éticos nacionales o internacionales (Montes-Rodríguez et al., 2020), y además se ha de reflexionar sobre cuestiones éticas concretas de la investigación.

En investigaciones sociales como la presente, a nivel normativo, es necesario comunicar desde el principio las intenciones de la investigación a la universidad y pasar por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) para que evalúe la idoneidad del proyecto y presente su informe favorable (Anexo 1).

Esta evaluación del CEISH asegura que la investigación que se realiza está justificada debido a que sus objetivos permiten generar un aumento del conocimiento y aportan un beneficio para la sociedad que hacen asumibles los riesgos y las molestias previsibles. Asimismo, evalúa la capacidad del equipo investigador y considera que los recursos disponibles presentados para llevar a cabo la investigación son adecuados. El comité también analiza si se han considerado y planteado los requisitos metodológicos y éticos necesarios según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica y si se cumple la normativa vigente, incluyendo las autorizaciones, los acuerdos y los convenios necesarios para llevar la investigación a cabo.

En línea con lo que el CEISH recoge, a la hora de analizar la ética de la investigación se han de tener en cuenta las nuevas demandas y formas de investigar que plantean nuevos interrogantes éticos, entre ellos el considerar los siguientes elementos en una investigación: la necesidad de recoger el consentimiento informado de los participantes, asegurar el anonimato de los sujetos participantes, la confidencialidad de los datos de carácter privado o que los sujetos no quieran socializar, la negociación de significados y del conocimiento resultante de la investigación, y la devolución de la investigación (Montes-Rodríguez et al., 2020).

Aparte de cumplir y desarrollar la investigación siguiendo la normativa y los criterios éticos recogidos por el CEISH, es esencial que la actitud de la persona que lleva a cabo la investigación sea ética hacia los participantes. “La creación de un espacio ético pasa por generar un proceso de negociación y diálogo continuado con los participantes que se extienda a lo largo de la investigación para salvaguardar los intereses de esta y de quienes participan” (Montes-Rodríguez et al., 2020, p. 260).

Por lo tanto, además de las consideraciones éticas normativas, en la presente investigación se han considerado otros aspectos éticos propios que han de ser tenidos en cuenta a lo largo de todo el proyecto, desde su diseño, el planteamiento del problema, la construcción colectiva del conocimiento, la recogida y procesamiento de datos la escritura de los resultados y la devolución del conocimiento a la comunidad. Estos son algunos de los aspectos que han de ser considerados en la presente investigación desde la visión ética:

- Respetar la anonimización de los participantes al recoger los datos y procesarlos, ya que en las entrevistas se comparten datos y experiencias personales.
- Entrelazar los diferentes saberes, experiencias y vivencias sobre un mismo tema de diferentes sujetos a la hora de realizar los borradores para respetar y no visibilizar las historias personales, buscando la historia, los intereses o las experiencias comunes.

- Transferir y compartir el control sobre el significado a quienes participan como sujetos activos en la investigación (Montes-Rodríguez et al., 2020).
- Tener en cuenta que las personas que llevan a cabo la investigación son las responsables de la creación de un espacio ético para desarrollar la investigación y de tener en consideración las necesidades de los sujetos participantes para poder construir colectivamente desde la horizontalidad y la convivencialidad.

Por lo tanto, la revisión ética de una investigación como la presente ha de estar centrada en la reflexión profunda sobre cómo realizar la investigación con los sujetos, dinamizando que las relaciones tiendan a ser horizontales y convivenciales, asegurando que los datos compartidos sean anónimos, y facilitando que la investigación realizada sirva para responder a las necesidades de la sociedad, en este caso, para ayudar a la autoestima propia y comunitaria sin apropiarse del conocimiento de la gente.

Adicionalmente a todos los aspectos éticos mencionados, al ser una investigación en la que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un papel importante, tanto en el proceso de investigación, como en la creación o en la socialización de los resultados, ha de tenerse en cuenta que las herramientas TIC han de ser utilizadas de manera ética y convivencial.

Así, a nivel ético, también es imprescindible tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de crear materiales didácticos digitales o materiales comunitarios: la accesibilidad, la privacidad de los usuarios, el respeto y la comprensión de la diversidad, la protección de menores y los derechos de autor.

La accesibilidad: los materiales han de tener acceso libre, sin restricciones y han de ser gratuitos. Todos los materiales creados deben ser presentados en diferentes formatos para facilitar la apropiación de los mismos por el alumnado y los miembros de la sociedad. Así han de crearse y socializarse en formato digital online, en formato digital sin necesidad de acceder a la red y en formato físico. También es conveniente combinar materiales de diversos tipos para que sean

inclusivos y que todas las personas tengan las mismas oportunidades de acceso al conocimiento. Por ejemplo, vídeos narrados para las personas con dificultades visuales o textos interactivos para las personas con discapacidad auditiva.

La privacidad de los usuarios: los materiales que se creen han de tener en cuenta que no se deben solicitar datos personales a los usuarios ni sugerir actividades que impliquen la pérdida de su privacidad. Por ejemplo, no es éticamente correcto promover actividades en las que se proponga compartir vídeos con los nombres o la propia imagen de las personas que están trabajando los materiales en la red. Asimismo, no debería ser necesario el uso de cuentas privadas para acceder a los materiales.

El respeto y la comprensión de la diversidad: los materiales han de reflejar la realidad, por lo tanto, si en una comunidad existen diversas visiones, se han de reflejar dichas diversidades para no invisibilizar a ciertos colectivos o destacar a otros (Encina et al., 2020). Los materiales han de hacerse desde el respeto de dicha diversidad, poniendo en valor los conocimientos comunitarios y comprendiendo desde la ética que todas las visiones son igual de válidas.

La protección de menores: teniendo en cuenta que los materiales didácticos digitales son mayormente trabajados en el ámbito educativo y con menores. Es esencial tener en cuenta la protección de menores, al ser considerados un colectivo vulnerable, tanto a la hora de hacer el diseño de las actividades como en la propuesta didáctico-metodológica. Toda persona que trabaje con menores en la red ha de tener en cuenta que existen amenazas en el entorno digital de las que hay que protegerlos, que ha de restringirse el acceso a contenido inapropiado y que de ninguna manera se ha de impulsar que los menores compartan imágenes o vídeos en los que aparezcan de forma pública en la red (INE, 2018).

Los derechos de autor: todo creador tiene derecho sobre su obra. Por el simple hecho de crear, la persona que ha generado ese contenido es titular de sus derechos (Zacca y Olite, 2010). Entre estos derechos se encuentran la decisión sobre la divulgación de la obra, el reconocimiento de su autoría, la

posibilidad o impedimento de modificar la obra y el uso que pueden hacer terceras personas de la misma. Los materiales didácticos o comunitarios que parten de los saberes populares deberían ser abiertos y con posibilidad de edición y modificación, con libertad de socialización. Por lo tanto, la licencia *Creative Commons* que mejor se adapta a la ética del proyecto, como previamente se ha mencionado, es la BY-NC-SA que implica la mención de la autoría, el uso no comercial, y la necesidad de compartirlo bajo la misma licencia (Hernández y Sáenz, 2014).

A modo de conclusión, todo conocimiento proveniente de construcciones colectivas debería ser accesible no solo para los miembros de la comunidad participante o para las escuelas, sino para toda persona que considere dicho conocimiento de interés. En esta línea, la creación de materiales didácticos digitales basados en el conocimiento comunitario parten de “un proceso creativo como acto colectivo y comunitario que se pone en marcha mediante procesos que giran en torno a lo cultural, y que, al pertenecer a todos y a todas, deben ser puestos al servicio del bien común” (Camerón y Delgado, 2018, p. 473). Así, las herramientas que pueden ayudar a compartirlos y ponerlos a servicio de la gente de la propia comunidad son las TIC, ya que mediante ellas no solo se pueden crear los materiales digitales educativos o comunitarios, sino que se puede facilitar su apropiación.

Para ello, siempre se debe tener en cuenta que las TIC son herramientas que no se han de posicionar por encima de las relaciones convivenciales. Por lo tanto, para evitar el predominio de las TIC sobre los seres humanos, es de gran importancia mantener las TIC como elementos dinamizadores y herramientas, centrando siempre la importancia en las personas y las relaciones. Así, la presente visión comprende que las TICs desde la visión ética han de ser herramientas convivenciales.

III PARTE: DESARROLLO DE LOS RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

1. RESULTADOS

1.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados están vinculados a la segunda fase de la investigación, que parte de la modelización y sencillización de los borradores y se centra en el diseño, desarrollo, creación y evaluación de los materiales creados a partir de las historias orales. Así, se parte de los temas generadores resultantes de la primera fase y de los borradores temáticos basados en los mismos.

Tabla 11

Los 30 temas generadores detectados en la comunidad de Altza

1. El amianto	17. Objetos de otras épocas
2. Los caseríos	18. Las huertas
3. Escuela y educación	19. Reparto de la leche
4. Las costumbres navideñas	20. El euskera
5. Los carnavales	21. Siniestros en Altza
6. Los transportes	22. Juegos
7. Las tiendas	23. El lavadero
8. La salud	24. Medios de comunicación
9. Los deportes	25. El Alarde
10. La religión	26. La muerte y el luto
11. La gente joven	27. Versos y versolaris
12. Las migraciones	28. Semana Santa
13. Las viviendas	29. Convivencia y ayuda mutua
14. La industria	30. Trajes antiguos
15. Las fiestas	
16. La guerra civil	

En la presente investigación, el contenido resultante de las 106 entrevistas y fuentes autobiográficas ha sido codificado en 86 códigos, de los cuales, los temas generadores con mayor número de menciones, y, por lo tanto, mayor interés, han sido los 30 siguientes (Tabla 11).

De los temas generadores, se han escogido 20 para la creación de los diversos materiales. Los temas escogidos se destacan en cursiva, y para su selección, se han aplicado 4 criterios. Estos son los criterios aplicados:

- La persistencia, es decir, se han escogido los temas que han aparecido en un mayor número de entrevistas.
- La excepcionalidad, recogiendo temas o sucesos concretos que hacían aportaciones de interés y ayudaban a comprender ciertos aspectos o a complementar los temas desde diferentes visiones.
- La representatividad, trabajando los temas generadores que pudieran recoger una mayor diversidad en cuanto a la matriz sociocultural.
- La adecuación curricular, de los temas generadores resultantes se han analizado cuáles eran más próximos al currículum de Educación Primaria para la elaboración de los materiales didácticos, dejando abierta la posible creación futura usando de base los temas generadores restantes.

Adicionalmente, la mayoría de los temas con los que no se han creado materiales específicos, han sido reflejados transversalmente dentro de otras temáticas. A modo de ejemplo: el tema de los transportes se refleja en los borradores vinculados a los caseríos o al reparto de la leche; el tema de religión se trabaja de manera transversal en los materiales vinculados a la muerte y el luto o a las huertas (explicando los ritos que se hacían para cuidarlas); la problemática del amianto y la importancia de los deportes son temas que se recogen dentro del tema generador de la salud; por último, los trajes antiguos se detallan vinculados a temáticas como el luto, las migraciones, las fiestas o los carnavales.

Al ser los materiales didácticos digitales el reflejo del conocimiento comunitario resultante de la construcción colectiva a través de las historias orales, es decir, del presente proyecto de investigación, a modo de resultado se presentan los borradores temáticos sencillizados vinculados a los 20 temas generadores que sirven de base para la elaboración de las unidades didácticas y los materiales generados.

1.1.1. Temas generadores resultantes de la construcción colectiva del conocimiento

A continuación se hace un desarrollo de los 20 temas generadores que se han escogido para la creación de materiales, y, por lo tanto, se han trabajado en forma de borradores que parten de la construcción colectiva del conocimiento comunitario. Estos textos sencillizados y modalizados están pensados para ser trabajados en Educación Primaria y sirven de base para las unidades didácticas digitales y los materiales que se han creado para la comunidad.

Todos los borradores generados tratan de reflejar las diversas visiones de la comunidad, están contrastados con material documental e histórico y han sido validados mediante discusiones de grupo en los espacios y tiempos comunitarios.

Cada uno de los temas generadores trabajado en los borradores tiene una parte de desarrollo conceptual, vinculado al contenido y a las experiencias de las personas que han participado en la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, son textos impersonales, ya que se quiere promover que estos sean debatidos y trabajados en el aula, y no se puede debatir sobre la vida de sujetos concretos, pero sí sobre un conjunto de experiencias o conocimientos contruidos de forma colectiva.

Todos los borradores terminan con un par de preguntas que ayudan a que las personas que los trabajen o lean puedan seguir reflexionando sobre el tema y hacer aportaciones, facilitando futuras construcciones.

En el presente apartado, junto al texto de los borradores, se considera interesante mencionar algunas citas codificadas que han servido de base para la construcción de los mismos, con el fin de que las diversas voces de las personas participantes también puedan ser escuchadas en el presente documento y que dichas citas ayuden a entender de dónde proviene parte del conocimiento reflejado. Como se ha trabajado con un número amplio de citas y categorías, a continuación solo se recogen las que puedan ser más representativas o excepcionales a modo de ejemplo y como soporte a los borradores.

1.1.1.1. Los caseríos

El tema de los caseríos ha sido muy recurrente en las entrevistas abiertas, queda claro que los caseríos han marcado tanto al barrio como a la gente que en él habita. Se han recogido un total de 172 menciones vinculadas a la temática de los caseríos. Por lo tanto, solo se recogen algunos comentarios que pueden servir para reflejar la mirada que tienen distintas personas sobre los caseríos en Altza.

Entre ellas, algunos de los entrevistados han mencionado que “Altza estaba lleno de caseríos, el actual barrio no era más que distintos caseríos donde se vivía una vida humilde, basada en el cuidado de las huertas y el ganado” (EN33M). A lo que otra entrevistada añade que “poca vida se hacía, todo era el caserío. Con el carro nos íbamos a hacer la compra a Herrera; allí cargábamos y vuelta al caserío” (EN13M).

En esta línea, varios habitantes de Altza han compartido cómo eran sus vidas y trabajo en los caseríos, a modo de ejemplo se refleja una de las menciones:

Yo trabajaba en el caserío. En el caserío donde estuve tenían ganado, unas cinco vacas o así. Las vacas las llevaban las hermanas pequeñas. La hermana mayor segaba muy bien y cocinaba. El ganado se llevaba con

el txistu. En esos años no había agua y teníamos que subirla del arroyo, con una marmita en la mano y otra en la cabeza. A mí me tocó más llevar agua que andar con las vacas. (EN10M)

Además, indican que los caseríos también formaban parte del ocio y de la vida cotidiana y social, ya que:

Muchos domingos por la tarde íbamos a Txingurri, que era un caserío muy conocido en la zona que funcionaba como una sidrería. Allí íbamos a tomar una sidra y a disfrutar del tiempo libre. También se solía ir mucho a un caserío llamado Martillo. (EN7H)

Otras personas también recuerdan el ocio vinculado a otros caseríos como sería el caso del caserío Matxika:

El caserío Matxika era muy peculiar, porque, durante los fines de semana, solía venir un señor, con una Lambretta o una Vespa, con un acordeón y solía ir a amenizar las tardes. La gente iba a merendar. Recuerdo haber visto bailar jotas y arin-arin...todo tipo de danzas. La gente se animaba y bailaba allí. (EN9H)

Tras la construcción colectiva del conocimiento comunitario, se ha recogido por escrito un pequeño acercamiento a la temática en forma de borrador que ha servido para seguir debatiendo el tema generador en la comunidad y como base de la unidad temática sobre los caseríos:

Los caseríos no son solo lugares donde vivir. En realidad, son unidades de trabajo completas que se encuentran en áreas rurales y se componen de tierra, ganado y vivienda. Los caseríos se establecían en muchas áreas geográficas del País Vasco y, por lo tanto, también en Altza, llegando a ser una vivienda común durante más de 600 años.

Los edificios de los caseríos estaban hechos principalmente de piedra y madera, y como las tierras agrícolas estaban alrededor del edificio, a la gente de los caseríos les daba la sensación de vivir en aislamiento. Por lo

que nos han contado algunas y algunos altzatarra, para ir a los caseríos cercanos, en ocasiones había que hacer una buena caminata.

Los caseríos solían tener dos pisos. En el de abajo estaban la cocina y el granero, y en el de arriba, el dormitorio y el almacén o despensa. La cocina era el lugar más importante de la vivienda, ya que era ahí donde se reunían para hacer vida familiar.

Los caseríos generalmente estaban habitados por muchos miembros de la familia, podían llegar a vivir en un mismo caserío aproximadamente 13 o 14 personas. Cuando las hijas e hijos de la pareja que llevaba el caserío se casaban, se quedaban en el caserío con toda la familia, ayudando a trabajar las tierras. Por este motivo, muchas personas llevaban el nombre del caserío como apellido o adoptaban ese apellido al casarse.

Algunas personas del barrio nos han explicado que los caseríos eran la base de la economía y su vivienda. Las tareas principales de los caseros y caseras eran cultivar huertos, cuidar del ganado y vender los frutos obtenidos de sus tierras (junto con leche, queso, etc.) en las ferias. En algunos de los caseríos, además de la familia, había mozos y criadas que trabajaban a cambio de comida y cama, a veces, incluso pupilos, que utilizaban una de las habitaciones a cambio de dinero.

Desde mediados del siglo XX, muchos de los caseríos de Altza comenzaron a desaparecer. Con la llegada de la industrialización, algunas personas decidieron vender sus tierras y pasar a otras profesiones, mientras que otras decidieron ganar dinero construyendo casas o alquilándolas (casas enteras o por habitaciones).

Así, la apariencia de Altza comenzó a cambiar y empezó a parecerse al barrio que vemos en la actualidad. Sin embargo, todavía hay algunos caseríos que siguen en pie: Akular, Antondegi, Estibaos, Pelegriñene, Kataliñene... A su vez, otros caseríos han conservado su apariencia pero han cambiado por completo su uso, como el caserío de Casares, ahora el

Centro Cultural de Altza, la biblioteca Tomasene o la residencia para ancianos cuya fachada mantiene la apariencia del caserío Berra.

¿Has estado en algún caserío de Altza? ¿Qué es lo que más te gusta de la vida en los caseríos? ¿Y qué es lo que menos te gusta?

1.1.1.2. Escuelas y educación (las escuelas de Altza hace 80 años)

En torno a las escuelas de Altza y a la educación, se han recogido un total de 164 menciones, de las cuales la mayoría hacen referencia a cómo eran las escuelas hace aproximadamente 80 años. Así, se ha decidido limitar el periodo trabajado a la hora de hacer el borrador y centrar la visión en las escuelas de Altza hace 80 años.

Las personas entrevistadas mencionan que en aquella época los estudios reglados básicos se realizaban desde los 7 a los 14 años, sin embargo, era común en familias con bastantes hijos e hijas, que las hijas mayores dejaran los estudios a los 11-12 para poder ayudar en las tareas domésticas y cuidaran de los hermanos menores.

El género marcaba la educación. Las escuelas estaban divididas por género y en este barrio en concreto no existía ninguna escuela mixta. Las asignaturas eran distintas, y a pesar de tener una enciclopedia general como base de la educación en la que se incluían materias como geografía, historia sagrada y aritmética, las mujeres solían tener asignaturas relacionadas con la costura y los hombres solían estudiar cuentas y cálculo. Había familias que intentaban complementar la educación escolar:

Mi padre procuró mejorar nuestra enseñanza, se compró una enciclopedia como la que había en el colegio, y nos ponía problemas, dictados, y no consentía confusiones. El maestro le dijo una vez a mi padre: Andrés, cuando tus hijos lean y se confundan, no les hagas retroceder, porque

entonces van a leer como que están comiendo. Van a estar leyendo y *am am*, van a parar; tú déjales, alguna vez se confundirán, pero luego, si siguen leyendo mucho, leerán mejor y más seguido. (EN42M)

En la escuela, además de las materias mencionadas, en muchas ocasiones los hombres recibían clases de canto religioso en las propias escuelas para que participaran como coro en las misas. “Tuvimos un maestro que les enseñó a cantar en el coro, la misa de ángeles, la gregoriana, en latín, el *gloria in excelsis deo* y la letanía” (EN56H).

A pesar de que la educación se consideraba importante, había ocasiones en las que ayudar a la familia tenía más peso. Mucha gente del barrio, mayormente los hijos de los caseros, solían ausentarse días enteros de la escuela para trabajar la tierra o cuidar del ganado en temporada de mucho trabajo. Si en la familia había varios hijos, solían turnarse para ir a la escuela y ayudar en casa.

A lo largo del año solíamos estar bastantes días sin asistir a clase. Sobre todo en primavera o verano, en épocas de siembra o recogida en las que había mucho trabajo. Yo era uno de los hermanos mayores y me llevaba muy poco con otro hermano.

Al ser los mayores solíamos turnarnos para trabajar y asistir a la escuela: “si hoy me quedo yo, mañana te tocará trabajar a ti”, así, nos quedábamos por turnos para ayudar a mi padre. En ocasiones los turnos los hacíamos en un mismo día, uno acudía a clase por la mañana y el otro por la tarde mientras el que se quedaba en casa ayudaba con las labores. En aquellas épocas no pasaba nada si no asistías a la escuela por ayudar en casa, tanto los padres como los profesores lo justificaban (EN91H).

Entre otras menciones, también se ha recogido en las historias orales que las escuelas estaban politizadas. A modo de ejemplo la siguiente cita:

Empecé la escuela después del verano y allí fui con una batita negra porque

habían fusilado a mi padre en agosto, tenía que cumplir el luto. El luto, si era por el padre, tenías que llevarlo durante tres años, al igual que si era por el hermano; si era por el primo bastaba con un año. Entonces, al verme en la escuela se metían conmigo. Había otros alumnos que también llevaban la bata negra. A todos nos decían a diario al vernos: "Mira eso es un hijo de Abisinio" y nos teníamos que callar. En aquella época lo primero que teníamos que hacer a la mañana era cantar el "cara al sol".

Los primeros días yo canté el himno como el resto de los compañeros. Sin embargo, a los tres días mi hermano me preguntó: "¿Cantas tú el cara al sol?". Al contestarle que sí, me amenazó con que si volvía a cantar el cara al sol me iba a pegar una gran paliza. Al día siguiente fui a la escuela y mientras todos cantaban el "cara al sol" con los brazos en alto, vino el maestro y me dijo: "¿Cómo es que no cantas el cara al sol, tú?". Yo fui sincero y le contesté la verdad: "Porque me ha dicho mi hermano que si canto el cara al sol me pega".

El maestro comprendió la situación y llamó a mi madre diciéndole que por temor a que me pasara algo, porque todos los niños no eran iguales ni todos los maestros pensaban lo mismo, no podía volver a tenerme en clase. Mi madre ese mismo día vino a recogerme y así es como me salí de la escuela para siempre y me tuve que poner a trabajar. (EN7H)

Otro tema muy recurrente en las entrevistas ha sido el de los castigos. Uno de los sujetos entrevistados contaba lo siguiente al respecto: "yo pegaba a una compañera de clase en defensa porque ella siempre me daba primero, pero yo daba más para defenderme. El maestro en castigo me ataba a la pata de su mesa" (EN16M). Mientras otro mencionaba que "Los profesores te pegaban mucho, guantazos, golpes con el anillo, patadas en el culo, pero por tonterías como no ponerte en la fila" (EN37H).

También es de interés mencionar que el bullying ha aparecido en repetidas entrevistas, ya que, según las personas entrevistadas era un acto generalmente

aceptado y normalizado en las escuelas. A modo de ejemplo:

En la escuela se hacían "muchas tonterías": tirábamos a las chicas del pelo y les soltábamos el sujetador a las que lo llevaran. Hoy en día se ven muchos casos de acoso en la escuela en la televisión, pero yo creo que siempre ha habido acoso, solo que no se le daba tantísima importancia. Cuando yo tenía 13-14 años recuerdo que en mi clase había chicas más desarrolladas. De 40 alumnos, unas 16 eran chicas pero las más desarrolladas serían solo 3. Al estar más desarrolladas y tener algo más de pecho, nos llamaban más la atención. Cuando salíamos al patio siempre íbamos a meternos con esas tres chicas y muchas veces como sabíamos que no llevaban sujetador les tirábamos globos de agua para que se les empapara la camiseta y se les transparentaran los pechos. En esas ocasiones la maestra solo nos decía "joder, ya le habéis empapado a la fulanita" y como la cosa quedaba en nada, lo volvíamos a hacer. A veces te pegaban un guantazo y ya, pero estaba totalmente normalizado. Yo considero que lo hacíamos por hacer la gracia y no considero que era con malicia. No lo veía como acoso. (EN37H)

Así, de las distintas historias orales recogidas y tras trabajar colectivamente el conocimiento comunitario, se ha creado un borrador sencillizado para facilitar el trabajo del tema generador en las escuelas de Educación Primaria y con la gente de la comunidad:

Hace unos 80 años, durante la época de nuestras abuelas y abuelos, eran tiempos de dictadura, lo que tuvo un gran impacto en la educación. Las escuelas de entonces no eran como las que conocemos hoy en día. Había un solo libro llamado Enciclopedia que contenía el conocimiento básico de las diferentes materias.

Después de cumplir los 12 años, no era obligatorio asistir a clase y quienes podían continuar escolarizados una vez cumplida esa edad lo

consideraban un privilegio. Las niñas y los niños comenzaban a asistir a la escuela a la edad de 6 o 7 años.

Las escuelas estaban divididas en tres niveles. El primero servía para aprender los conceptos básicos como las sumas y restas o la escritura y la lectura. En el segundo nivel, se estudiaba matemáticas avanzadas, geografía e historia. En el tercer nivel, sin embargo, a los niños se les preparaba para que pudieran ingresar lo antes posible en el mundo laboral y a las niñas se les enseñaba a coser o a hacer tareas de casa.

Las niñas y los niños estaban divididos en diferentes edificios o zonas de la escuela, y nunca estaban juntos, ni en el aula ni en el patio de recreo.

Alguna gente de Altza nos ha comentado que varios estudiantes solían faltar a las clases sobre todo en épocas de siembra y cosecha. De hecho, algunos estudiantes vivían en caseríos y ayudar en el huerto familiar era más importante que ir a la escuela. No asistir a la clase por estas razones estaba completamente justificado, tanto por las familias como por las maestras y maestros.

Además, aunque era obligatorio ir a la escuela hasta los 12 años de edad, no se notaba mucho cuando alguien faltaba, ya que generalmente había 60 estudiantes en cada aula, ¡y a veces había hasta 80!

Entre los recuerdos que guardan las y los alzatarras sobre las escuelas, algunos de los más recurrentes son los relacionados con los castigos, ya que, muchos lo pasaban muy mal por la dureza de las sanciones. Las actitudes inapropiadas eran severamente castigadas, ya sea verbal o físicamente. Como ejemplo, podían darte con palos, reglas, cinturones o anillos.

También había otro tipo de castigos, tales como pasar varias horas mirando a la pared o extender los brazos a ambos lados en cruz y sostener libros pesados.

Las escuelas de aquella época no estaban valladas, razón por la cual las niñas y los niños salían a jugar por el barrio durante el tiempo de patio, y se quedaban jugando en las calles, plazas o en los frontones hasta que llegaba el momento de regresar al aula.

Así es como varias vecinas y vecinos nos han contado cómo era la escuela hace 80 años. Ahora vamos a reflexionar un poco, ¿Cómo contarías a alguien de otra época cómo es tu escuela?

1.1.1.3. Las costumbres navideñas

Las costumbres navideñas han salido a relucir en diversas entrevistas abiertas y se han llegado a recoger 37 menciones vinculadas a este tema generador.

Estas son algunas transcripciones vinculadas al tema que después han sido recogidas de forma interpersonal en el borrador:

Recuerdo la felicidad de las navidades. En esas fechas especiales se comían cosas no habituales. Recuerdo que a modo de celebración solíamos comer potajes y el domingo garbanzos, que era una buena comida, ya que de lo contrario tocaban alubias. El pollo se comía poco, excepcionalmente. En Nochebuena se comían los llamados sólidos: bacalao y carne. Después comíamos compota como postre, y si no turrónes y así, pero no como ahora. Ahora las costumbres navideñas son muy distintas. (EN10M)

Se mencionan también las costumbres navideñas vinculadas a los cánticos y la música, ya que, como un entrevistado comenta: “en Nochebuena nos juntábamos un montón. Mi cuñado tocaba la guitarra o la bandurria, y mi hermano la guitarra. Todos cantábamos en casa y también salíamos a la calle e íbamos cantando por las casas para ganar unas perras” (EN17H).

Por último, como muestra de las relaciones convivenciales que se daban en el barrio, se comparte la siguiente cita:

Las primeras navidades desde que llegamos a Alza las pasamos en casa de unos recién conocidos. Algunas casas de la zona donde vivíamos estaban en los cimientos. La primera Nochebuena la pasamos en una de esas casas que aunque estaban en los cimientos estaban habitadas. En ellas había gente de Cáceres, y una de las familias nos invitó. Recuerdo que pasamos la Nochebuena cantando, fue muy bonito conocer a la gente, a pesar de que fue triste estar lejos de casa. (EN21H)

Así, partiendo de los conocimientos comunitarios y las experiencias compartidas en las historias orales, se construyó colectivamente el siguiente borrador:

En navidades, desde hace mucho tiempo y en muchos lugares distintos, existe la costumbre de reunirse con la familia o con gente cercana.

En Alza también se han celebrado las navidades a lo largo de muchos años, y las personas a las que hemos entrevistado nos han explicado que era una época muy importante en la vida del barrio. En la década de 1960, muchas de las casas que había en Alza estaban conectadas por varios corredores al aire libre (como en algunas casas de la zona de Santa Bárbara y Roteta), y, por lo que nos han contado, el día de Navidad dejaban las puertas de las casas abiertas para escuchar los villancicos que se cantaban en otras viviendas y unirse a sus cánticos, a pesar de que cada cual celebraba la Navidad en su casa y con sus familiares. Además, como las puertas de las casas estaban abiertas, las vecinas y vecinos se pasaban por las casas para felicitarles la Navidad, compartir historias, canciones o comida y pasar un rato en compañía.

Las familias que tenían algún instrumento musical solían salir a las calles ese día y marcaban con sus instrumentos el ritmo de las canciones. Si no

tenían ningún instrumento musical, usaban cualquier cosa para hacer ruido: botellas con muescas, ollas, cazuelas, etc.

Para celebrar las comidas o cenas de los días festivos, se preparaban alimentos especiales que no se cocinaban a menudo, como por ejemplo los garbanzos. Muchas familias comían lentejas o verduras durante la semana, pero comer garbanzos era algo especial. Otra comida especial de Navidad era el bacalao o la carne. Como postre, a menudo se preparaba una compota. Para celebrar estos días especiales, también solían comer turrónes, por lo que muchas familias procuraban al menos comprar un turrón para esos días.

También en Navidad, se solía ir de caserío en caserío y de casa en casa, cantando en grupos. A cambio de las canciones, conseguían algunas monedas o comida. Los que iban a cantar con panderetas, pasaban la pandereta para recaudar dinero. A esto se le llamaba “*gabon eskea*”, es decir, ruegos navideños. Una de las canciones que solían cantar es la siguiente: “*Ai hau gauaren zoragarria / Jesus jaio da Belenen / Etxe honetan bila gabiltza / Bila gabiltza bederen (...)*”

La gente que vino de otros lugares, trajo otras canciones que se hicieron populares y también se usaban canciones en español en navidades. Una canción decía: «Esta casa es de papel, la ventana es de alambre, el dueño de esta casa se está muriendo de hambre».

Los coros también rondaban por las calles del vecindario en días especiales, llenándolas de música.

Esto es lo que nos han contado algunos vecinos y vecinas de Altza. Y tú, ¿celebras la Navidad? Si es así, ¿qué haces en Navidad? Si no la celebras, ¿qué otras celebraciones o tradiciones hay en tu familia?

1.1.1.4. Los carnavales

Los carnavales son una fiesta de mucha importancia en el barrio, los habitantes de Altza preparan los carnavales con mucha ilusión durante meses y son unas fiestas que unen a todo tipo de gente que vive allí. Esto se ha podido apreciar en las entrevistas abiertas, ya que han sido mencionados 67 veces, siendo así un tema generador que se ha tratado de manera independiente al tema de las fiestas de Altza.

Estos son algunos comentarios que demuestran la importancia de los carnavales para las vecinas y los vecinos del barrio: “en Alza las comparsas siempre han tenido muchísima importancia, ya ves que aparte de en San Sebastián vienen aquí a hacer la presentación y a bailar el siguiente fin de semana” (EN37M); “yo siempre me he considerado carnavalera, a lo largo de los años he vivido el ambiente en el barrio y a mis hijas también les encanta. Los carnavales son una fecha muy especial para toda la familia” (EN98M); “cuando trabajaba en el bar no salía nunca, bueno, solía cerrar y salir en carnavales porque eran unos días sagrados” (EN46H).

En torno al tema de los carnavales, se han recogido muchas vivencias y anécdotas que las personas entrevistadas recuerdan con cariño. Partiendo de dichas experiencias y conocimientos, se ha preparado el siguiente borrador:

En Altza los carnavales tienen mucha importancia y desde hace mucho se celebran de manera especial. Los carnavales también se celebran en el centro de San Sebastián.

En la celebración de Altza, las vecinas y vecinos participan activamente en la preparación de las fiestas de carnaval, cosiendo disfraces e inventando bailes. Al ser muy importante para el barrio, los preparativos del carnaval comienzan casi medio año antes. Por ejemplo, la selección musical, las coreografías de bailes y el diseño de disfraces comienzan en septiembre-octubre. El largo proceso de preparación del carnaval reúne a

muchos altzatarra y se convierten en una excusa para convivir y compartir vivencias.

En Altza los carnavales se celebran la semana siguiente a la fecha oficial, cuando en muchos otros lugares se celebra la Cuaresma, el sábado siguiente al final del carnaval donostiarra. Así, puede acercarse más gente a las fiestas y disfrutar del ambiente. El día de carnaval más importante de Altza es el domingo de Piñata.

La celebración comienza el sábado por la noche, porque ese día se realiza la presentación de los bailes de las comparsas. Sin embargo, aunque hoy en día el carnaval se celebra principalmente en torno a los grupos de comparsas y sus disfraces, varios altzatarra nos han contado que antes se hacían otras cosas y se celebraban de otra manera.

El carnaval es una de las fiestas de invierno de especial importancia en la cultura vasca, junto a otras como Santa Águeda, Caldereros, Santa Bárbara o el Día de la Candelaria.

Los días de carnaval, los habitantes de Altza iban disfrazados de casa en casa y de caserío en caserío a cantar y a pedir dinero o comida a cambio de canciones.

Cuando se iba a cantar de casa en casa en carnaval, muchas veces las vecinas y vecinos no sabían quién era la persona que había venido a su casa, porque el disfraz le cubría la cara o le alteraba mucho el aspecto. Esta era una oportunidad excepcional para pedir comida y dinero, ya que, gracias a los disfraces, se atrevían a acudir a las casas de personas con quienes la relación era tirante o habían tenido algún problema, o a las de gente con la que no tenían ningún trato habitualmente. Además, había quien cogía sus instrumentos musicales y salía a la calle a juntarse con otras personas con instrumentos, organizando así charangas.

A día de hoy, las comparsas tienen mucho peso, y la celebración ha cambiado pero el ambiente sigue siendo muy alegre. La mayoría de las y los alzatarras disfrutan de los carnavales, ya que son una excusa perfecta para reunirse con amistades y otra gente del barrio y compartir momentos divertidos.

¿Participas en los carnavales de tu barrio o zona? Si es así, ¿cómo? ¿Qué es lo que te gusta especialmente? ¿Cómo celebras los carnavales?

1.1.1.5. Las tiendas

Las tiendas tienen gran importancia en el barrio, ya que son espacios de convivencia de la comunidad y forman parte del día a día de la vecindad. Así, muchas de las personas que han realizado las entrevistas abiertas han mencionado el tema. Este tema generado ha contado con 53 menciones.

En cuanto a las tiendas, los vecinos y vecinas del barrio que llevan viviendo bastantes años en él comentan que ha habido bastantes cambios:

Antes había más comercio, todo eran tiendas pequeñas. Había más tiendas de ropa y alimentación, e incluso un videoclub. Muchas de esas tiendas han ido cerrando y algunas han cambiado para adaptarse. Ahora han abierto supermercados grandes y predominan panaderías y fruterías. (EN4M)

Además, los cambios no han sido solo relativos a los tipos de comercio, sino también vinculados a las dinámicas y relaciones que se daban en ellos. Así muchas de las personas hacían lo siguiente: “solíamos ir a coger lo que nuestros padres nos pedían a las tiendas, ellos lo anotaban y todo se pagaba al mes. A comienzos de mes no se pagaba nada y a finales pagaban las deudas” (EN13M).

Estas mismas dinámicas son mencionadas desde la visión de una de las personas que abrieron y trabajaron en una de las tiendas del barrio:

Cuando se construyeron las primeras casas y se notó fuertemente la inmigración creí acertadamente que era un buen momento para crear un negocio. Por ello, abrí una tienda en la que se vendía prácticamente de todo, y fue aquí donde comencé a relacionarme sobre todo con la gente que venía de distintas provincias. Era increíble ver y escuchar cómo se ayudaban mutuamente, pues eran momentos duros para todo el mundo. Yo, por mi parte, daba mi confianza para que la clientela pudiese pagar a la semana, al mes, o cuando pudieran. Este era un aspecto que la clientela agradecía mucho, la verdad, todas las personas siempre hacían su mayor esfuerzo por saldar sus deudas en cuanto pudieran. (EN75M)

Tanto las personas que abrieron sus pequeños negocios en el barrio, como los vecinos y vecinas que compraban en los mismos, recuerdan con nostalgia el ambiente de las pequeñas tiendas y lo importantes que eran las relaciones de confianza en aquellas épocas. En la actualidad se considera que aunque existen tiendas que han mantenido su esencia, la apertura de los grandes supermercados en el barrio y alrededores han causado muchos cierres de tiendas pequeñas y han cambiado las formas de relación hacia los comercios. Así, partiendo de las reflexiones generadas al trabajar en la construcción colectiva del conocimiento a través de la herramienta historias orales, se ha creado el siguiente borrador:

En el barrio a lo largo de los años ha habido muchas tiendas: panaderías, fruterías, carnicerías, pescaderías, videoclubs, tiendas de ropa, quioscos, etc.

Hoy en día, sin embargo, no hay tantas tiendas como hace 20 años. Muchas tiendas pequeñas han cerrado con la implantación de supermercados e hipermercados. Estos han cautivado a mucha gente por ofrecer numerosos productos a buen precio, y en esta fascinación del consumo, las pequeñas tiendas han sido menospreciadas, infravalorando la vida que generan en el barrio y las valiosas relaciones que surgen gracias a ellas. La gente se dio cuenta de lo importantes que eran en la

vida del barrio cuando ya se habían perdido. Además, supermercados e hipermercados han promovido el uso del coche, y a medida en que las pequeñas tiendas han cerrado, los precios han ido subiendo.

A pesar del cierre de estos comercios pequeños, todavía son muchas las vecinas y vecinos a quienes les gusta comprar en las tiendas que quedan porque el trato es directo y de confianza. Además, gracias a las nuevas migraciones, el pequeño comercio del barrio está resurgiendo y eso muchos vecinos y vecinas lo sienten como algo gratificante.

En tiempos de juventud de nuestras abuelas y abuelos, en Altza, la base del comercio eran las tiendas y las ferias que se instalaban por las mañanas en las plazas. En aquella época, la economía no era como la conocemos hoy y el uso del dinero era diferente: se pagaba y se administraba el dinero por semanas, no por meses. En las fábricas también te daban el salario semanalmente, en un sobre.

Las personas que trabajaban en las tiendas conocían bien a la gente del barrio, y estas relaciones hacían que se cuidaran mutuamente y se comprendieran las dificultades de la gente. Muchas veces, se fiaba la compra, es decir, cuando la gente no tenía dinero, la tendera o el tendero apuntaba en un cuaderno la cuenta, y la gente iba saldando la deuda cuando podía. De esa forma, aunque no tuvieran dinero, podían llevarse a casa la comida necesaria para sobrevivir.

Además, durante y después de la guerra, existía el racionamiento. En aquella época era muy difícil conseguir algunas cosas. Sin embargo, en Altza había varias tiendas que a escondidas o en estraperlo vendían a los conocidos del barrio y a buen precio los productos básicos que escaseaban, como el aceite, la harina o el azúcar. En aquella época se decía que era mucho mejor tener buenas amistades con quienes llevaban tiendas que tener mucho dinero, porque aun teniendo mucho dinero, si no tenías buenas relaciones, no conseguías nada.

Hoy en día también se dan estas relaciones de ayuda mutua en algunos pequeños comercios.

¿Sueles ir habitualmente a las tiendas? ¿Qué buenos recuerdos te traen estos pequeños comercios? ¿Tienes alguna tienda favorita?

1.1.1.6. La salud

La salud es un tema de gran importancia para las y los alzatarras. Se han recogido 113 menciones a la salud, a las que hay que añadirles algunas de las menciones vinculadas a las categorías deportes, alimentación (saludable), servicios y problemática del amianto. Por lo tanto, es un tema generador que las personas entrevistadas comentan con facilidad, ya que, hay que recordar que todas las personas lo han mencionado de manera abierta sin hacer ninguna pregunta relacionada.

Al haber recibido tanta información vinculada al tema de la salud, resulta difícil seleccionar citas que reflejen la diversidad de visiones existentes en la comunidad sobre la temática, para ello, ya se ha construido colectivamente el borrador que a continuación se presenta:

La salud es mucho más que la falta de enfermedad. Para vivir con salud necesitamos un medio ambiente saludable, formas de trabajar equilibradas, alimentación adecuada, actividad física y psicológica, y también relaciones humanas ricas. Cuando se producen enfermedades, en cambio, necesitamos ayuda y formas de curación, y para ello, los seres humanos nos valemos de los saberes populares y de las investigaciones científicas que hemos ido construyendo a lo largo de los siglos.

Hace 60 años no había ningún centro de salud en Altza, sino un solo médico de barrio. Ante cualquier percance, los habitantes de Altza acudían lo más rápido posible al médico o, según las circunstancias, era el médico quien se acercaba a la casa de la persona enferma. Sin

embargo, como solo había un médico, el dinero en muchas familias era escaso y los medicamentos eran algo lejano para los habitantes del barrio, se buscaban y utilizaban otros métodos para curar enfermedades o heridas que no fueran graves.

El más conocido de estos métodos era el uso de plantas medicinales para la elaboración de bebidas, ungüentos o emplastos. Altza estaba rodeada de naturaleza y las vecinas y los vecinos tenían un gran conocimiento de las plantas de la zona. Las plantas medicinales tenían mucha más importancia que los fármacos en Altza y antes de cualquier tratamiento, intentaban curar enfermedades o malestares a través de estos remedios caseros.

A partir de 1970 comenzó a desplegarse el servicio sanitario público, y, posteriormente, se abrió el primer ambulatorio de Altza, en un local de Roteta. Según nos han contado, los médicos locales eran muy agradables y la gente estaba muy a gusto con sus servicios, pero el edificio era un bajo y estaba muy mal organizado en cuanto a limpieza. En aquella época, las calles Roteta y Santa Bárbara no tenían asfalto y estaban llenas de barro, por lo que, estando el ambulatorio a la altura de la calle, el barro de los zapatos entraba hasta dentro.

En vista de ello, los habitantes de Altza se unieron para luchar por el traslado del ambulatorio a un edificio mejor. La Asociación de Vecinos de Altza realizó diversos esfuerzos en favor del nuevo ambulatorio, y, finalmente, en 1984, se instaló donde estuvo antes la Granja Sarasola, que es donde se encuentra actualmente. Se garantizó así un lugar limpio y apto para la población. El Centro de Salud Altza es su nombre oficial y pertenece a la red Osakidetza.

Pero, como se ha dicho anteriormente, la salud no es solo cuidar de las enfermedades. Los habitantes del barrio luchan desde hace años por un barrio saludable. Para reducir la contaminación en Altza y que el barrio

cuenta con parques, polideportivo, paseos y otras infraestructuras, las vecinas y vecinos han trabajado mucho a lo largo de los años y siguen esforzándose por mejorar el ambiente del barrio. Hay que destacar la lucha contra la contaminación del amianto, que provoca enfermedades muy graves. El polideportivo de Altza fue construido, además, donde se ubicaba la empresa Toschi-Ibérica, dedicada a la producción de amianto, más conocido como uralita. En consecuencia, cuando se ha derribado el polideportivo para construir uno nuevo, ha saltado la alarma de que las fibras de amianto pueden haber quedado suspendidas en el aire, lo que podría provocar graves enfermedades pulmonares.

En estas luchas, además de las asociaciones vecinales, se encuentran las comisiones o grupos de trabajo que se han creado especialmente para ello. Por ejemplo, en 1990 se creó la asociación Gure Bidea, para trabajar por la conservación y defensa del medio ambiente del barrio, por la mejora de los equipamientos sanitarios y deportivos y, en general, por la calidad de vida en Altza. Hace menos tiempo, en 2017, se creó la Plataforma por un Altza más saludable, para denunciar y vigilar la situación del amianto en la construcción del nuevo polideportivo, y, con ello, crear nuevas ideas que propicien la salud y el bienestar.

Como ves, la salud en Altza es una gran preocupación. ¿Tú qué haces para trabajar la salud? ¿Qué cambiarías en el barrio, para mejorar la vida de la gente?

Tras contar con la información recogida en el borrador, y a modo de complemento de la información, se considera interesante traer al documento varias citas que han sido excepcionales, pero que reflejan bien la diversidad de temáticas que se pueden abordar dentro del tema generador de la salud.

La salud en ocasiones puede estar vinculada a creencias y falta de salud, como muestra de ello se han recogido historias en esta línea:

A mi tío lo mordió una serpiente, se puso muy mal, a punto de morir. La serpiente roja es muy venenosa y en Alza había muchas. Los aldeanos debían tener un cuchillo y un listón a mano para poder reaccionar en caso de mordedura. Mi tío lo pasó muy mal sin poder curarse. Si hubiera tenido un cuchillo y un listón le hubiera podido sacar la sangre, pero no tenía lo necesario a mano. Una mujer que estaba en el caserío de al lado, al ver que se iba a morir, llamó a la curandera que era una señora que decía el Credo al revés. La curandera acudió a él para ayudarlo y gracias a sus cuidados pudo salvar la vida. Tres meses estuvo muy mal de piernas, muy mal lo pasó por culpa de la serpiente roja. Mi tío incluso cortó la serpiente después del ataque en pedazos y aún estaba con vida cuando acudieron al lugar. Gracias al milagro de la curandera y al emplastero de Martutene, que tenía que venir andando desde Martutene para hacerle las curas, logró salvarse y seguir viviendo. (EN11H)

Este testimonio refleja cómo se solían tratar los distintos problemas de salud en Alza, ya que se han recogido muchas historias orales que cuentan formas de sanación similares.

La salud estaba completamente relacionada con las plantas medicinales que se podían encontrar en los alrededores. Con hierba de verbena se fabricaban los emplastes. Primero se cortaba y picaba la verbena con la navaja y se mezclaba con un poco de aceite y la clara de los huevos. Después se ponía como enjuto en una tela para los granos malignos y para el dolor. La Platina era una hierba que se podía poner directamente en la herida y también era curativa si hacías caldo con ella. El agua de la hierba de pasmo, una hierba que se veía bastante en Alza, servía para bajar la tensión. Cocías la hierba llamada pasmo y bebías el agua. Esa hierba era muy apreciada. Otra de las cosas que solíamos hacer mucho era picar la verbena y hacer como una tortilla con la clara del huevo un poco de aceite caliente. Primero se echaba la verbena, luego se usaba como huevo y tortilla el emplasto. Para la noche, atabas la tortilla de

verbena debajo del pie y para que no se moviese te ponías encima un calcetín. Hacer eso ayudaba a tener una mejor salud y a disminuir los dolores. Si tenías sinusitis, hacías lo mismo pero te lo ponías en la frente y en caso de catarro te lo ponías en el pecho. Para las piernas usábamos la hierba platina, la metíamos en las alpargatas. Esa hierba también era muy útil para molestias de hígado. Todo esto lo aprendí de mi madre. Ella hacía ungüentos para todos los vecinos y vecinas que los necesitaran, solían venir a consultarle y preguntarle por los remedios a sus males. Para hacer los ungüentos solíamos bajar a Herrera, a una droguería, en busca de cera. Después, cocíamos las hierbas y hacíamos los ungüentos con cera virgen. (EN35M)

A pesar de que en muchas ocasiones la salud se vincula a la falta de la misma, también puede estar vinculada a la lucha colectiva a favor de la salud. Así, para dar cierre a la temática y a modo de ejemplo que complementa la información recogida en el borrador, se considera interesante compartir la siguiente cita:

La plataforma de salud la hemos creado con gente muy diversa. Esto ha permitido que se generen nuevas relaciones con gente del barrio. La plataforma sirve para pensar en la comunidad y en el sentimiento de comunidad dentro de un lugar con gente tan heterogénea mientras se debate sobre temas importantes en la vida cotidiana. La plataforma se generó partiendo del tema del amianto, siendo ese el problema base la gente se juntó para hablar del tema y poder informarse. El ayuntamiento ha escondido lo sucedido y no ha dado la información que debía a la vecindad. Por lo tanto, la plataforma se ha convertido en el organismo intermediario con los habitantes, los que defienden sus derechos y presionan al ayuntamiento. Al poco de trabajar en la plataforma nos dimos cuenta de que el tema del amianto no era el único tema que afectaba al nivel de salud de Alza. Por eso, decidimos ir más allá e ir viendo las necesidades en cuanto a salud de la zona. El polideportivo es para

disfrutar y pasarlo bien y eso son valores positivos, lo importante es que todos defendamos que vuelvan esos valores positivos y saludables. Creo que debemos proteger el ambiente y las relaciones de Alza, ya que son una joya. (EN2H)

1.1.1.7. La gente joven

La temática de la gente joven ha salido muchas veces de forma transversal, vinculada a los hábitos, la vida en el barrio o las relaciones interpersonales. Es por ello por lo que es difícil saber el número exacto de menciones, sin embargo, queda claro que es un tema generador en la comunidad. Las personas jóvenes entrevistadas han compartido sus visiones del barrio, y muchas de las personas entrevistadas también han realizado aportaciones vinculadas a la gente joven.

Este es el conocimiento recogido en el borrador en cuanto a la temática la gente joven.

Altza es el barrio de Donostia donde viven más jóvenes, y es muy interesante saber cómo ve el barrio esta gente joven altzatarra. La mayoría de los jóvenes afirman tener un gran apego al barrio y les encanta vivir en él.

En primer lugar, muchos insisten en que vivir en Altza es como vivir en un pueblo, ya que las relaciones entre vecinas y vecinos son muy profundas y cercanas. La gente del barrio se conoce, se saluda, se ayuda y se apoya. Es muy habitual ver que gente que se encuentra en la calle por sorpresa se para a hablar. También es normal no tener que quedar en una hora y un lugar específicos, ya que la gente sabe dónde encontrarse.

Todo lo comentado no es nuevo para quienes conocen bien el ambiente de Altza, ya que la vida y las relaciones del barrio son muy intensas. Esa

es una de las cosas que más gusta a la gente joven, y por eso siente orgullo de vivir en Altza.

Según nos cuenta la gente joven entrevistada, les encanta pasar el rato en el barrio con amistades y otras personas conocidas, pero cuando sus amistades no viven en Altza, muchas veces son ellos quienes tienen que moverse a otros barrios, ya que sus amigos o amigas normalmente no se acercan al barrio ni quieren quedar en Altza.

Este tema les da pena, porque para quedar con gente que no es de Altza, muchas veces tienen que salir del barrio y sienten que este no es un lugar donde a la gente le gusta quedar. Muchos han dicho que les gustaría que esto cambiara y que amigas y amigos de otros lugares se acercaran a veces y quedaran también en el barrio.

Así, la mayoría ha contado que el transporte que más utilizan cuando quedan o acuden a los centros de estudios de fuera de Altza (centros de formación profesional, universidades, academias, etc.) es el autobús número 13. Es por eso por lo que en el barrio y sobre todo entre la gente joven hay mucho apego al número 13, ¡hasta le llaman Barrio 13!

Sin embargo, los jóvenes no ven el barrio como algo homogéneo, ya que muchas veces hablan de la parte alta y la parte baja. A pesar de mencionar esta división, todas las personas jóvenes entrevistadas muestran orgullo de vivir en la zona en la que viven y les gusta destacar que viven en esa zona. Estas diferencias no influyen mucho a la hora de hacer amistades, ya que muchos mencionan que tienen amigos y conocidos en diferentes lugares de Altza y alrededores.

Según lo que nos han contado sobre grupos y cuadrillas del barrio, algunas se diferencian por género, es decir, chicas por un lado y chicos por otro, sobre todo entre los más jóvenes. A partir de la ESO, las cuadrillas se van mezclando y la gente joven va creando grupos más

diversos, con miembros de distintas edades, géneros, etnias y adscripciones.

¿Qué es lo que más te gusta de vivir en Altza? ¿Cómo son tus relaciones con la gente del barrio? ¿Y con la gente de fuera del barrio?

De manera adicional al borrador, se considera interesante traer la voz de un padre que ha crecido en el barrio y está criando a sus hijas en él para comprender la valoración que hace de la infancia y juventud en el barrio:

Yo estoy criando a mis hijas en la vida de barrio. Los hijos de la gente que hemos vivido en el barrio, ahora que son jóvenes, están desarrollando el apego al barrio. Yo creo que los que somos de aquí hemos sabido transmitirle ese cariño a las nuevas generaciones. Considero que hubo una época en la que nadie quería vivir aquí ya que era peligroso debido a las drogas y eso creó una pausa entre las generaciones. Sin embargo, ahora el ambiente ha resurgido, aunque no llega a ser el mismo que cuando yo era pequeño. Hoy en día es más difícil andar en el barrio sin miedo, a los niños ya no se les deja solos por las calles como antes. Los padres siempre solemos estar con ellos y no nos alejamos demasiado hasta que no sean suficientemente capaces de valerse por sí mismos. En mi caso, yo a mis hijas desde pequeñas les he enseñado a ir a las tiendas del barrio a comprar y a hacer la vida aquí. Considero que no hay que acudir al barrio como si fuera un barrio dormitorio, lo importante es hacer la vida en el barrio, y eso hará que sea un lugar agradable para vivir. (EN2H)

Se han recogido relatos vinculados a ese parón debido a la llegada de las drogas al barrio que se menciona en la entrevista anterior. Así, se ha considerado de interés compartir de forma complementaria la siguiente cita:

Hace 40-50 años empezó a llegar la droga, la heroína, al barrio. Muchos jóvenes de aquella época entraron en esa dinámica. La mayoría de ellos

murieron por hepatitis, sida o sobredosis de la propia droga. En esa época había mal ambiente. La gente venía en los autobuses a comprar drogas y se caían en el propio autobús, ¡Te llevabas unos sustos...! Día sí y día también se vivían escenas fuertes que te dejaban con mal cuerpo, pero a la vez sentías lástima por ver a tanta gente sufrir. La mayoría de la gente que se metió en el mundo de las drogas se quedó muy tocada. Las madres echaban a los jóvenes de casa porque volvían a robar a su propia casa para vender y poder comprar más droga. Había redadas policiacas de vez en cuando. Había historias bastantes tristes. Los que sobrevivieron en aquellas épocas están falleciendo ahora jóvenes, a los 50 años aproximadamente, a consecuencia de haber consumido drogas. Muchos de los que quisieron superarlo y recuperarse tuvieron que irse del barrio. (EN4M)

Así, se puede ver que la forma de vivir la juventud y el propio ambiente en el barrio ha cambiado en la actualidad, ya que, ahora la juventud vive en un espacio más sano, y la mayoría menciona que siente orgullo de vivir donde vive: “Yo no cambiaría vivir en Alza por nada del mundo, aquí tengo a mi familia y mis amigos, vivo muy a gusto” (EN101H); “Altza es mi barrio y si me independizo me gustaría cogerme una casita por aquí, no me iría a vivir a Donosti” (EN1M); “a mí me encanta vivir aquí” (EN5H); “yo le tengo mucho cariño al barrio y me da rabia que mis amigas de la universidad no quieran quedar aquí y que siempre tenga que bajar al centro, es un rollo” (EN1M).

1.1.1.8. Las migraciones

Altza es un barrio con una alta tasa de migraciones y que ha recibido muchos migrantes de clase trabajadora durante años. Eso se aprecia claramente en las historias orales, ya que la temática de las migraciones ha recibido 114 menciones.

Como el conocimiento basado en la construcción colectiva está recogido en el borrador y las temáticas de los borradores se trabajan de manera interpersonal ya que no se pueden promover debates sobre la vida de la gente, se considera de interés plasmar alguna de las historias de las personas migrantes que vinieron a Alza, para entender mejor cómo solían vivir el cambio de vida y la llegada al barrio:

¡Huy, el viaje, no te lo quiero decir! El viaje lo hice en 1956. Vine solo, con una maleta de madera que había tenido en la mili y que aquí la rompí. Era una maleta grande, llena de todo, y una manta, porque lo único que me dijeron fue que allí en el norte hacía frío. La manta era para arroparme, porque no sabía ni dónde iba a dormir.

Cuando llegué a la línea de la estación de autobuses había una paisana con una niña de pecho y otra de dos años. Le pregunté a dónde iba y me dijo que a San Sebastián porque tenía allí al marido. Entonces le contesté que ya tenía quien iba a ir en su compañía.

La mujer traía un colchón y un baúl, que ellos le llaman "cofre", ahí traía la ropa. Luego traía la maleta y un bolso con la comida para las niñas. Allí echaron los bártulos en el autobús y no había problema, pero cuando llegaron a Cáceres, allí sucedió el problema. Al llegar a Cáceres, tuvimos que alquilar un carro, porque había mozos, maleteros, que llevaban unos carros grandes donde llevaban el equipaje. Alquilamos uno y cargamos el baúl, el colchón, las maletas de ambos. Y el mozo, se pone un tirante de cuero y empieza a tirar el pobrecillo, tenía menos fuerza que un hombre de 90 años. Salimos de los autobuses y para ir a la estación del tren había que subir una cuesta, y ya antes de haber subido la mitad de la cuesta, le pregunté al mozo si iba cansado. No, contestó el mozo, si voy bien. Al verlo agotado le dije que tomara el bolso y tomé el carro y subí el resto de la cuesta que quedaba. Antes de llegar a la estación, el mozo me pidió que le diera el carro diciendo que lo tenía que llevar él, porque si lo veían...

Llegamos a la estación, el mozo descargó los bártulos y yo mientras fui a la taquilla y pregunté si había billetes para San Sebastián. El taquillero me dijo que sí y pedí dos.

Tras pedir los billetes, el taquillero preguntó: "¿Y eso que trae usted, dice que lo va a llevar a San Sebastián?". Yo afirmé. "¿Y usted lo va a llevar cargado?" A lo que le contesté: "No, lo echaré al tren y eso...". El taquillero era buena persona y exclamó "Madre... Mire...se lo voy a entrar en el billete y usted no tiene que mirar hasta que no llegue a San Sebastián. Con este recibo que yo le dé, cuando llegue allí, va usted con el recibo a la consigna, que se llama, y allí está el equipaje". "¿De verdad?" le pregunté sorprendido y le pedí que hiciera la gestión. Menos mal que me lo dijo.

Durante el viaje hicimos transbordo en Salamanca. En Salamanca cogimos un tren que venía de Ciudad Rodrigo. El de Ciudad Rodrigo, teníamos que dejarlo en Medina del Campo. Allí, en Medina, esperar al expreso Madrid-Irún. Los que sabían, y habían viajado, no hacían transbordo, porque en el tren que salía de Cáceres a Salamanca iba un coche que iba a Irún y se montaban en él y no tenían la necesidad de hacer transbordo, pero los que no sabíamos...

Llegamos a Medina y hacía mucho frío, era febrero; montamos en el exprés y la maleta en el pasillo. Yo no la soltaba, ni mi maleta ni el bolso de la señora. Le dije a la paisana: "estate ahí con las niñas, que voy a buscar un sitio". Fui a un departamento y había un solo asiento libre y le pregunté a la señora si me podía guardar el asiento para que pudiera sentarse una mujer con dos niñas pequeñitas, una de pecho y eso. La paisana fue y se sentó.

Al poco rato a la niña mayor le dieron ganar de ir a hacer sus cosas. Al final la niña tuvo que hacerlo en una hoja de papel de periódico en mitad del pasillo y, luego, cuando pudimos, lo tiraron por el baño. Al bajar en

San Sebastián, cogí el bolso y me lo eché a la espalda junto a una chaqueta clara que llevaba. Resulta que un bote de leche condensada que traía la paisana se había dado la vuelta y se había puesto bocabajo en el bolso, así que se salió y me manché entero.

Como no tenía sitio a donde ir, me dijeron que fuera a la casa “*etxe*”, en frente del cuartel de la Guardia Civil de Herrera. Allí vino el marido de la paisana a ayudarme, y me subió a casa Corazones, donde había otro paisano nuestro que trabaja en el Topo. Ese hombre era el que recogía a todos los paisanos, era mejor que la Rocío, un buenazo.

Me quedé allí quieto, esperando, sentado en el portal, con la maleta y la manta al lado; al final me llevaron a una casa de pupilo donde comencé mi vida en Alza. (EN7H)

Las historias orales recogidas vinculadas a las migraciones han tenido muchos detalles personales, pero la mayoría de las personas que han ido a vivir a Alza como migrantes a lo largo de los años consideran que es un barrio en el que la gente te acoge con gran facilidad. Muestra de eso es interesante compartir este otro relato:

Llegué a Alza en 1994 y una vez que empecé a hacer vida en el barrio, mientras arreglaba la casa, empecé a hacer una aproximación distinta a la zona. Al poco tiempo comprobé que los vecinos eran personas amables y sociables, de saludo fácil y sincero. Te saludaban rápidamente sin conocerte mucho, con coincidir un par de veces se veía la proximidad y la calidez en el trato. La gente del barrio no es cerrada, podría decirse que no existe una barrera o protección hacia la gente nueva. Quiero resaltar que he vivido en otros barrios y he visto la artificialidad en el trato, un saludo superficial por cortesía, pero no un saludo sincero como en Alza. En el barrio he visto un saludo sincero de corazón. En Alza la gente se acerca a los nuevos vecinos por conocerlos como personas, por verlos, eso lo resalto como un valor. No sé si esto es debido a que muchas de las

personas que viven en Alza han tenido que empezar de nuevo allí, y al haberlo vivido, son acogedoras y receptivas. Sin duda, eso es un valor que está en el barrio. (EN3H)

Como se puede ver, se han compartido muchos relatos, historias, anécdotas, sensaciones, recuerdos y sentimientos vinculados a esta temática, de todos ellos y gracias a la construcción colectiva del conocimiento se ha creado el siguiente borrador sencillizado:

A lo largo de la historia del barrio de Altza, al igual que en otros muchos lugares, ha habido muchos movimientos migratorios, tanto porque la gente de Altza se ha tenido que ir a vivir a otros lugares, como porque ha venido gente de otros lugares a vivir al barrio. Teniendo en cuenta que durante muchos años la base de la economía de Altza era los ingresos provenientes de los caseríos, a medida que las familias fueron creciendo, tuvieron que buscar otros medios de vida fuera de los caseríos: trabajar en los caseríos vecinos, irse a alguna casa para trabajar como sirvientes, meterse a cura o a monja, o emigrar a América... También algunos habitantes de Altza tuvieron que migrar por razones políticas: durante las guerras carlistas (estas guerras tuvieron gran importancia en Altza), en la guerra civil, en el régimen franquista... En aquellos tiempos, la gente tenía que dejar su hogar y migrar a otro lugar.

En las entrevistas que hemos realizado, nos hemos reunido en muchas ocasiones con personas que vinieron como inmigrantes a Altza en los años 60. En aquella época vino mucha gente al barrio, tanto de otras partes de Gipuzkoa como también de muchos lugares de la península: Cáceres, Badajoz, Asturias, Valladolid, A Coruña, Lugo, Salamanca... eran algunos de los lugares comunes de emigración. Aquellas personas decidieron dejar la vida que tenían en sus pueblos para buscar un trabajo, ya que en muchos de ellos había grandes dificultades, debido a las graves consecuencias económicas y políticas de la guerra civil y el franquismo.

Por otro lado, en las regiones de Donostia-San Sebastián y Oarsoaldea, había mucha industria, consecuencia, también, de las políticas de Franco.

Las condiciones de vida en aquella época eran duras: quienes trabajaban en industria tenían que trabajar largas horas, y era común que muchas familias vivieran juntas en una sola casa (10-13 personas en el mismo piso). Sin embargo, las relaciones entre las personas que vinieron al barrio eran muy fuertes y la gente se solía apoyar y ayudar mutuamente. Por eso, muchas de las personas entrevistadas recuerdan aquellas épocas con gran alegría y con nostalgia.

Las personas que vinieron al barrio trajeron muchas cosas, incluidos juegos, canciones y costumbres, algunos de los cuales se tradujeron al euskera y ahora se consideran parte de la cultura vasca. La combinación de saberes de diferentes lugares ha hecho que Altza sea tal y como la conocemos hoy.

En los últimos 25 años, ha habido muchas personas que han venido de otros países al vecindario, tratando de alejarse de las situaciones graves en las que vivían en sus países de origen (hambre, exclusión, guerra, conflictos graves...): Marruecos, Rumanía, Ecuador, Colombia, Argentina, Rusia, Bolivia, China, Portugal... Estos inmigrantes recién llegados han contribuido al buen clima del vecindario, al compartir su cultura y costumbres con quienes estaban aquí previamente. Hay quien ha abierto tiendas en el vecindario, ayudando así a revivir el pequeño comercio del barrio.

Así, gradualmente, aquellas personas que, desde hace mucho, han vivido en el barrio y quienes han ido viniendo a lo largo de diferentes épocas, lo enriquecen culturalmente y hacen que el estilo de vida popular que en otras muchas zonas se ha perdido, se mantenga aún vivo. ¿Te gustaría compartir una canción que se canta en tu casa? ¿Te animas a aprenderte una canción que cante otra persona?

1.1.1.9. Las viviendas

Las viviendas han sido un tema generador, ya que se han recogido 138 menciones de la temática. Mucha gente, al hablar del barrio, siente la necesidad de hablar de su casa, del entorno y de su vida cotidiana. Así, el trabajar el tema de las viviendas ha sido de gran interés para promover construcciones colectivas en la comunidad. De ese trabajo realizado, este es el conocimiento resultante recogido en el borrador:

Si abriéramos la puerta de una vivienda actual en Altza y lo hiciéramos abriendo la puerta de la misma casa viajando al pasado, lo que encontraríamos sería totalmente diferente.

En Altza han existido dos tipos de viviendas principales a lo largo de los años: los bloques de casas y los caseríos. A partir de mediados del siglo XX, muchos caseríos de Altza comenzaron a desaparecer. Algunos decidieron vender sus tierras y pasarse a otros oficios, otros pensaron que sacarían dinero construyendo viviendas (alquilando viviendas o habitaciones).

En los bloques de casas de Altza vivían sobre todo quienes trabajaban en las industrias y fábricas de la zona, así que la mayoría eran trabajadores. En busca de trabajo, vino mucha gente de diferentes lugares de España, y, como era difícil empezar desde cero, muchas veces contaban con muy poco dinero para sobrevivir. Siendo esta la situación, lo más común era compartir la vivienda con otras familias. Muchas familias de Altza tenían alrededor de 2-4 hijos y, como convivían juntas, era muy habitual encontrar casas en las que vivían 13-14 personas.

Muchas veces, para que tantas personas pudieran vivir en una sola casa, la vivienda se repartía por dormitorios, siendo un dormitorio para cada una de las familias y compartiendo cocina y baño.

En el caso de los caseríos, había más espacio que en las viviendas comunes, aunque la mayoría de las veces convivían en el mismo caserío las diferentes generaciones de la misma familia, es decir, todos los hijos de la familia del caserío con sus hijos. Así, era muy habitual convivir con abuelos, tíos, tías, primos y primas.

En ocasiones, a cambio de ayudar en las casas o caseríos, o a cambio de algo de dinero, entraba algún joven a vivir en casa. Estos jóvenes conseguían habitación y comida limpiando la casa, cuidando a los niños y niñas, trabajando en las huertas, etc. A estos jóvenes se les llamaba pupilos.

En los hogares actuales, en cambio, solo vive una familia y a veces también podemos encontrar personas que viven solas. Podemos pensar que tener más espacio y vivir 3-4 miembros en una casa es más cómodo, pero si preguntamos a los y las alzatarras que vivieron esa experiencia, te contarán que compartir casa y hacer la vida cotidiana en convivencia les daba mucha satisfacción. Y es que gracias a la forma de vida de aquellos tiempos, las relaciones entre personas que no eran miembros de la misma familia eran muy profundas.

¿Te gustaría compartir la casa con otros miembros o conocidos de la familia? ¿Por qué?

Para complementar el borrador con algunas voces, se comparten a continuación algunas citas que muestran la variedad existente en el tipo de vida de las personas dependiendo de la vivienda en la que habitaban:

Nosotros vivíamos solo nuestra familia en una casa. Tuvimos esa suerte, porque había familias y amigos míos que compartían la vivienda con otra familia o hasta 3 familias. Era normal que 12-14 personas vivieran en un piso de 70 metros. Una familia por cuarto. (EN36H)

En Santa Bárbara, en un bajo como de 60 metros cuadrados, vivían 15 personas. Allí, todos dormían amontonados. El lugar era sucio, bueno, no podía estar limpio porque todos los alrededores de aquel barrio de Santa Bárbara eran sucios al tener suelos embarrados. Esas condiciones de vida eran horribles. Por suerte estos eran solo casos puntuales. (EN78M)

En la casa vivíamos ocho vecinos, cada uno éramos de un sitio distinto, los había de Burgos, Galicia, Badajoz, Salamanca y el ambiente en la vecindad era muy bueno, nos ayudábamos en lo que podíamos todos. Los únicos que vivíamos dos matrimonios en una misma casa éramos nosotros, en las demás casas había tres matrimonios con hijos y además tenían pupilos. (EN74M)

Como se puede apreciar, muchas personas compartían sus casas con otras familias para reducir el precio de la renta. Sin embargo, en el barrio de Altza no todas las viviendas eran de este tipo y como se menciona en el borrador, la gente también habitaba en caseríos, viviendo de una manera muy distinta a pesar de estar muy cerca los unos de los otros. Los relatos vinculados a los caseríos se recogen en el apartado dedicado a dicho tema generador.

1.1.1.10. La industria

Altza es un barrio con una profunda vinculación a la industria, ya que es una de las causas de que mucha gente fuera a vivir al barrio para trabajar en las mismas y este creciera adaptándose a la necesidad de acoger a los nuevos migrantes que trabajaban en las fábricas del entorno. Así, el tema generador de la industria ha sido mencionado en 56 ocasiones.

El siguiente borrador ayuda a entender la importancia de la industria en Altza y cómo la gente del barrio consideraba que era trabajar en el sector industrial.

En el siglo XIX se produjeron grandes cambios sociales. La agricultura, la artesanía y la construcción naval perdieron su primacía y se impuso la industrialización masiva, llamada revolución industrial. Se crearon nuevas leyes y se construyeron carreteras, ferrocarriles, bancos, transportes y nuevas industrias. Para sacar adelante estas grandes fábricas se necesitaba mucha fuerza de trabajo. Por eso, muchos agricultores y artesanos que vivían en el entorno tomaron la decisión de pasar a trabajar en la industria. Para muchos otros, sin embargo, fue la única opción, ya que no tenían otras posibilidades.

Esta época provocó grandes migraciones. La migración del campo a la ciudad fue muy traumática para mucha gente; el trabajo agrícola también era muy duro, pero la ciudad les hizo romper con la naturaleza y vivir en un entorno de alta contaminación. Más tarde, sobre todo en el siglo XX, también empezaron a venir de otros territorios, para tratar de superar la pobreza, y eso produjo un doble choque, porque, además de abandonar el campo, llegaban a lugares de costumbres, lenguas, formas de vida, y climas diferentes. En 1910 la población nacida fuera de Gipuzkoa era del 16% y en 1970 del 35%.

Según nos cuentan los vecinos y vecinas de Altza, las condiciones de trabajo que se encontraron cuando vinieron no eran las más adecuadas: los horarios eran largos, las tareas que tenían que hacer eran duras, y el salario era escaso en algunas industrias. Además, las mujeres cobraban menos que los hombres e incluso el salario podía llegar a ser diferente dependiendo de su procedencia, o los propietarios también podían decidir en cualquier momento pagar un salario menor, por ejemplo, a quien protestara. Sin embargo, la mayoría de las personas recién llegadas estaban dispuestas a trabajar allí, ya que eso les aseguraba recibir un sueldo mensual y así se podían permitir pagar un piso compartido con otras familias que se encontraban en la misma situación.

Estas son algunas de las industrias que tuvieron un gran peso en la zona de Altza: Nerekan, Luzuriaga, Ramón Vizcaíno, Contadores, la fábrica de porcelana de Herrera, la fábrica de petróleo de Molinao, la fábrica de harina...

En muchas de estas industrias el horario era muy largo, de más de 8 horas. Además de eso, la gente tenía que hacer horas extras para ganar algo más de dinero, o trabajar en dos sitios a la vez. Así, muchas y muchos altzatarra se pasaban todo el día trabajando para poder ganarse la vida.

En el ámbito laboral de la industria, había grandes diferencias entre hombres y mujeres. La mayoría de las mujeres que trabajaban en los talleres eran despedidas al casarse. Por eso, las mujeres casadas que necesitaban dinero para sacar adelante a su familia tenían que buscar otros empleos, como la limpieza de casas o la de ropa de mujeres y hombres ricos, ayudar en comercios o coser en casa y luego vender ese trabajo a fábricas, talleres de telas o tiendas de ropa.

Los niños y niñas también trabajaban en las fábricas. Tenemos pocos datos específicos, pero, por ejemplo, en Rentería (que en aquella época se llamaba "el pequeño Manchester" por tener tantas fábricas), a principios del siglo XX, algo más del 12% de los trabajadores eran menores de 16 años, chicas y chicos, y había una fábrica de rosarios en la que más de la mitad de los trabajadores eran menores de 16 años. A los jóvenes les pagaban muy poco porque tenían la categoría de "aprendiz".

Poco a poco, las personas que trabajaban en la industria se fueron organizando para mejorar sus condiciones laborales, al principio lo hicieron espontáneamente, sin una organización previa, y más tarde en los sindicatos. Hacían protestas y huelgas cuando un trabajador era despedido injustamente, cuando se producía un accidente grave o para pedir incrementos salariales. Se empezaron a establecer leyes contra el

trabajo infantil y desde 1977, hay que tener al menos 16 años para empezar a trabajar, llevando, así, a que los niños y jóvenes pasen más años escolarizados.

¿Algún miembro de la familia o conocido trabaja en la industria? ¿Qué contaminación han causado las fábricas en el entorno en el que vives?

A modo de complemento, es evidente que los habitantes del barrio han visto el cambio que ha dado el barrio vinculado a la industria y así lo indican en sus entrevistas abiertas: “debido a la industrialización considero que gran cantidad de inmigrantes vinieron de distintos sitios de España a trabajar y se asentaron en este tipo de barrios, muchos de ellos en Altza. Creo que ha habido una gran cambio urbanístico en los últimos años y que el hombre ha modificado mucho el paisaje” (EN71H). Si se ponen a pensar en aquellos años muchos mencionan lo siguiente: “había muchísimo movimiento debido a las industrias y fábricas en el barrio. Si me pongo a recordar estaba la fábrica de aceite, la de vidrio, en Buenavista estaba la de Uralita, en la zona de Herrera había otra muy grande y luego pusieron Ramón Vizcaíno. Sí, había movimiento aquí” (EN17H).

Además de comentarios sobre la vida cerca de las industrias y muchos relatos sobre las condiciones laborales en diferentes fábricas, también se han recogido algunos incidentes puntuales vinculados a las fábricas e industrias de la zona. Por lo que cuentan las personas entrevistadas los accidentes laborales eran bastante habituales y las condiciones de trabajo no eran las mejores. A modo de ejemplo, se comparte la siguiente cita que relata un incidente concreto que ha sido mencionado por 5 personas, ya que debió impactar mucho a los que allí vivían:

Cuando vivía en Santa Bárbara y solo existían los bloques A y C, había una fábrica de aceite de hígado. Creo que aquella fábrica estaba más o menos por donde hoy está Harrizar. En esa fábrica una noche hubo un incendio, un incendio muy fuerte. Vinieron los municipales, la guardia civil o quien fuera para desalojar el barrio. Recuerdo que me levantaron de la

cama. En la fábrica existían unos depósitos de no sé qué líquido inflamable, que podía explotar en cualquier momento y podían estar en riesgo las casas. Murió un chico del barrio, que vivía en el bloque C. Parecer ser que el chico trabajaba en la fábrica, estaba en turno de noche o era vigilante allí. El incendio fue muy aparatoso, salían unas llamas increíbles y el olor era muy fuerte. Yo vivía en el 4º piso del bloque C y cuando me asomé se veían las llamaradas por encima del tejado de las casas. Al día siguiente los bomberos lograron apagarlo, pero todo quedó calcinado. (EN9H)

1.1.1.11. Las fiestas

La mayoría de vecinos y vecinas de Altza han disfrutado y siguen disfrutando de las fiestas de Altza, a pesar de que comentan que estas han ido cambiando bastante. Se han recogido 81 menciones dentro de la categoría fiestas, algunas vinculadas a la importancia de las mismas y otras relativas a las anécdotas.

Algunas de las citas tienen un deje nostálgico: “tengo buen recuerdo de las fiestas, de los gigantes y cabezudos sobre todo, porque la primera vez que los vi fue aquí en el barrio y me impresionaron mucho” (EN5H); “las fiestas del barrio siempre me han encantado, pero para mí antes eran mejores, se bailaba más y eran mucho más familiares” (EN45M); “de joven disfruté mucho de las fiestas, pero creo que han cambiado, la juventud de hoy en día no vive las fiestas como las vivíamos nosotros” (EN38H).

Además, muchas de las parejas del barrio surgían en estas fiestas: “conocí a mi marido en las fiestas de Herrera. Entonces eran grandes fiestas, había hasta toro” (EN10M); “recuerdo que todo era pecado, sin embargo, bailar pegados en las fiestas no era pecado y como no estábamos acostumbrados a ese contacto, de las fiestas surgían muchas parejas” (EN80H); “mi hermano y yo

conocimos a nuestras parejas en la misma fiesta, nunca se me olvidarán las fiestas del barrio” (EN88M).

Como tradición curiosa, varias de las personas entrevistadas han mencionado el árbol que solían poner en el medio de la plaza del ayuntamiento:

En las fiestas solíamos poner un árbol en la plaza. Tengo entendido que el nombre de Alza viene del aliso, y que por eso se ponía. Era un trabajo ponerlo. El aliso nacía en los arroyos del barrio, allí se cortaba y se tiraba uno de los árboles, allí mismo lo pelaban y recogían. Luego era muy trabajoso llevarlo a la plaza, pero aun peor era levantarlo. Yo uno de los años me subí a la torre de la iglesia y tiré la cuerda para atarlo y levantarlo, pues el árbol era muy grande. El árbol se solía poner de forma vertical, con un premio en lo alto, pelado y cubierto de grasa para que quien quisiera subir a por el premio se resbalara. Era muy divertido, recuerdo que el año que ayudé a ponerlo nadie logró llegar hasta el premio. (EN29H)

Tras compartir alguna de las visiones sobre las fiestas que se recogieron en las entrevistas abiertas, a continuación se desarrolla el borrador basado en la construcción colectiva realizada en torno al tema generador fiestas:

Para la gente de Altza las fiestas han tenido una gran importancia desde siempre. Las fiestas son una gran oportunidad para juntarse, entretenerse, jugar y competir, por eso, muchas veces, además de las fiestas de Altza, los altzatarra nos han contado que acudían a las fiestas de los barrios y pueblos de los alrededores.

Las fiestas eran una manera de conocer a gente de la zona y también se hacían muchas parejas, sobre todo porque eran una excusa para conocerse y bailar en pareja.

En Altza y su entorno, se celebran muchas fiestas, como las de Jolastokieta, Roteta, Oleta, Larratxo, Santa Bárbara, el casco de Altza,

Buenavista o Herrera y reúnen actividades variadas, como explican muy bien en la web Estibaus: bolos, toka, bote, rana, ajedrez, mus, deporte, deporte rural, exhibiciones de aikido y kárate, dardos, chocolatadas, ducha de espuma, castillos hinchables, dibujos, dulzainas, tamborradas, trikitilaris, conciertos de rock, coros, barrikotes, amaiketakos, sardinadas, txupinazos, tracas, fuegos artificiales, tómbolas... Son abundantes las fiestas en Altza y su entorno, sobre todo entre mayo y octubre, además de las fiestas de invierno (navidades, tamborrada, carnavales...).

Sin embargo, para muchos vecinos y vecinas de Altza, las fiestas de San Marcial han sido las de mayor importancia. En ellas, desde hace años, se celebraban las fiestas con bueyes, música, ttun-ttun (con una mano se tocaba el txistu y con la otra el tamboril), concursos de versos (*bertsoak*), comidas populares y otro tipo de actividades.

Más adelante, el toro de fuego, los gigantes y los cabezudos también se incorporaron a las fiestas del barrio. Entre las actividades más llamativas estaba la cucaña. En las fiestas de San Marcial se cortaba un árbol alto y se le quitaba la corteza en el agua hasta dejarlo completamente suave por fuera. El árbol así era muy resbaladizo. Lo llevaban al centro de la plaza y lo ponían en pie, colocando en la parte superior del árbol un premio. La primera persona que llegaba y lograba trepar hasta la punta del árbol, se llevaba el premio.

Por la tarde-noche, era el momento del baile y la mayoría de las y los altzataras se acercaban a bailar al ritmo de la música. Nos han contado que en el caso de las chicas, cuando la hermana de mayor edad volvía a casa, antes de medianoche, las demás también tenían que ir detrás de ella. Si alguna chica no volvía temprano a casa, lo habitual era que volviera en compañía de un hombre para no andar sola por la noche. Los hombres, en cambio, gozaban de mayor libertad.

Estas son algunas de las fiestas del barrio y alrededores, y sus fechas orientativas:

- 9-13 de mayo: Bidebieta
- 6-10 de junio: Larratxo
- 13-23 de junio: Herrera
- 20-24 de junio: Oleta
- 22-24/28-30/1-2 junio-julio: San Marcial, Altza Kaskoa
- 11-15 de septiembre: Jolastokieta

¿Cómo son las fiestas de tu barrio? ¿Qué es lo que más te gusta de las fiestas?

1.1.1.12. Objetos de otras épocas

A la hora de transmitir sus saberes, conocimientos y vivencias, los y las altzataras en muchas ocasiones han hecho referencia a objetos que se utilizaban en la vida cotidiana y que actualmente están en desuso. Así, se han registrado 48 menciones referentes a los objetos de otras épocas, que han ayudado a los debates intergeneracionales, ya que los más pequeños y jóvenes del barrio no sabían de su existencia.

Este es el conocimiento colectivo recogido en el borrador realizado:

Hace 80 años la vida en Altza era diferente a la actual, por lo que se utilizaban otros tipos de objetos, ahora ya desaparecidos. A continuación conoceremos algunos de esos objetos y tecnologías.

Antes de que la corriente de luz llegara a todas las casas, para poder ver por las noches y los días oscuros, dentro de la casa hacía falta un sistema de luz. Las velas no duraban mucho porque se derretían enseguida y

también se apagaban con facilidad al moverlas. Por eso, en la mayoría de las casas se utilizaban un tipo de lámparas llamadas candiles. Estos funcionaban absorbiendo y quemando aceite, por lo que duraban mucho más que las velas.

En cuanto a la cocina, era habitual utilizar la que se llamaba económica para poder cocinar sin electricidad. La económica es un hornillo de hierro con discos en la parte superior para poder poner sartenes o cacerolas. Dentro de la económica, para calentar los discos, se introducía madera o carbón, como combustible. La económica le daba un sabor especial a la comida, por lo que, aunque ha desaparecido totalmente de las casas, en algunos restaurantes todavía se usa para darle un toque tradicional.

Ligadas a la económica, están las antiguas planchas. Como eran de hierro, se solían poner sobre los discos de la económica para calentarlas y servían para planchar la ropa al poner sobre ella un peso caliente. Estos dos últimos objetos eran utilizados exclusivamente por mujeres, ya que ellas eran las que preparaban la comida y planchaban la ropa.

Para dormir, no existían los colchones que hoy conocemos. Muchas veces, las y los alzatarras hacían sus camas con una base de paja o lana. Este tipo de camas eran conocidas con el nombre de jergones.

Muchos habitantes trabajaban en el campo cuidando las huertas y plantando semillas después de haber labrado bien las tierras. Un objeto muy utilizado en ese trabajo era el arado. Al principio, las personas tiraban del arado, pero como era muy pesado, se fueron utilizando bueyes y mulos para tirar de él, aunque se siguió tirando a mano en los terrenos más difíciles y empinados. Este objeto servía para labrar y voltear la tierra.

Para facilitar el movimiento de las cosas pesadas que debían llevarse de las huertas o de los alrededores, se utilizaba la narria. Se ponía la carga sobre la narria y se movía la carga tirando de una cuerda.

Además de los objetos, había lugares en el barrio que hoy no existen, como el lavadero. Como en muchas casas no había agua, las mujeres tenían que llevar el agua de las fuentes a las viviendas para poder cocinar o limpiar en casa. Sin embargo, como se necesitaba mucha cantidad de agua para lavar la ropa, se utilizaban los lavaderos, situados en zonas cercanas a los ríos o en los propios ríos.

Como has visto, con el cambio de estilo de vida también han cambiado los objetos y la tecnología de la vida cotidiana.

¿Cuál es el objeto que más te ha llamado la atención? ¿Conoces algún objeto casi en desuso en la actualidad? ¿Cuáles de los objetos y tecnologías que utilizas actualmente crees que habrán desaparecido dentro de 50 años?

Al ser una temática que puede abordar una infinidad de objetos, solo se comparten algunas de las citas recogidas para ver cómo se han ido mencionando estos objetos en las entrevistas abiertas: “no teníamos colchón de lana, el nuestro estaba hecho con las hojas de mazorca, si metías muchas podía llegar a ser bastante mullido” (EN98M); “a la hora de trabajar posteriormente se sustituyó la laya por el arado. A mí no me gustaba ir delante de los toros, me asustaba mucho” (EN100M); “siempre andábamos con alpargatas, aguantaban bastante el trajín que les dábamos pero si se mojaban por la lluvia, adiós. Si llovía nos quitábamos las alpargatas y volvíamos descalzos. Luego ya llegaron las alpargatas francesas” (EN80H); “la vida era muy distinta, no teníamos agua ni ducha, usábamos la económica para cocinar y en ella además calentábamos la plancha, que era solo de metal” (EN33M); “éramos unos afortunados por tener algo de luz en aquella época, aunque no funcionaba bien, si había viento se apagaba. Muchas veces volvíamos al método habitual, que era el uso del candil” (EN31H).

1.1.1.13. Las huertas

Las huertas tiene gran presencia en el barrio, y a día de hoy siguen existiendo terrenos con huertas y huertas comunitarias. Es habitual conocer algún vecino o vecina que sigue trabajando la tierra en su tiempo libre, como ocio, y que comparte alguna de sus frutas y verduras. Las huertas son un tema generador sobre el que se han recibido 43 menciones. Partiendo de dichas menciones y tras trabajar el conocimiento obtenido en los espacios y tiempos de la comunidad, se ha creado el siguiente borrador:

Las tierras han sido cultivadas a lo largo de muchos años y actualmente se puede ver que sigue habiendo muchas huertas en Altza, aunque solo sea un tercio de las que antes había.

Tener huertos cerca de casa hace que sea más fácil y más accesible encontrar alimentos naturales. En el pasado, los productos que se consumían en la vida cotidiana se encontraban en las propias huertas de Altza, por ejemplo patatas, alubias, tomates, cebollas, pimientos, lechugas, etc. Sin embargo, la mayoría de las huertas no eran solo para consumo personal, sino que eran la principal fuente de ingresos para las familias.

A menudo, los productos obtenidos de la siembra se vendían en ferias mercantiles celebradas en Altza y en las plazas cercanas, y en ocasiones incluso se solía bajar al centro de San Sebastián para vender dichos productos en la feria de San Martín. Los precios eran fijos y estaban regulados por el ayuntamiento para que la gente pudiera acceder a los alimentos básicos. Por lo tanto, en muchas ocasiones la cantidad de trabajo que había que hacer para obtener los productos de la huerta no se correspondía con los precios bajos de venta. En cualquier caso, como esta era la principal fuente de ingresos de muchas de las casas, se trabajaba la tierra todos los días para que diera sus frutos.

Los hortelanos de Altza vivían sometidos al clima. Si el clima era demasiado caluroso, demasiado frío o demasiado lluvioso, existía el riesgo de que se arruinara la cosecha y, como resultado, quedarse sin suficientes alimentos para comer y para vender. Por eso, nos han contado los diversos rituales que llevaban a cabo en sus tierras para mantener sus huertas sanas y alejar las catástrofes meteorológicas.

A menudo, cuando había grandes tormentas, los rayos quemaban los caseríos, que principalmente estaban hechos de madera, y asolaban también los alrededores. Para evitar que sus caseríos se quemaran en las tormentas, solían llamar al párroco de Altza para que les diera una bendición que les protegiera contra los rayos. La bendición se solía realizar con una gran cruz de madera y, a cambio, los caseros se veían obligados a pagar al párroco con limosna.

Para tener una huerta sana y que lo que se sembraba creciera de forma rápida y sana, era muy importante la influencia de la luna. La mayoría de las semillas necesitaban ser plantadas cuando la luna estaba en cuarto menguante para que las plantas crecieran fuertes y robustas. El maíz, sin embargo, era una de las excepciones y era mejor sembrarlo cuando la luna estaba en cuarto creciente. ¡La gente que trabajaba las huertas miraba mucho al cielo y sabía mucho de Astronomía!

Para cultivar las tierras y sembrar las huertas, además de muchas horas de trabajo y fuerza, se utilizaban varias herramientas. Entre las herramientas utilizadas estaban el arado, las carretas, la laya, el rodillo, la apisonadora, el trineo de transporte...

Trabajando en los huertos, ¿qué necesidades crees que se satisfacen? ¿Cómo se relacionan el trabajo hortícola, las creencias y el conocimiento científico?

Tras conocer más a fondo el tema gracias al borrador, se ha considerado de interés compartir la siguiente cita, ya que, representa la visión idílica que

muchas personas del barrio tienen en torno a los comienzos rurales del mismo, y la importancia de las huertas y el trabajo de la tierra:

Alza al estar en un promontorio tiene como una defensa natural, ya que, desde las alturas se contempla una gran parte de terreno y además es una zona protegida del mar. Los primeros habitantes seguramente se encontraron con una protección natural y vegetación e incluso eso se mantiene y se ha mantenido a lo largo de los años con las zonas de huertas. Allí se han plantado y cultivado muchas cosas. Aún hoy en día se pueden encontrar huertos que mantienen vivo el recuerdo de lo que era y de esa vida en caserío donde las poblaciones iniciales se autoabastecían y hacían una vida asentada en la naturaleza. (EN3H)

1.1.1.14. Reparto de la leche

A pesar de que en la actualidad la mayoría de las personas entrevistadas compra la leche en los supermercados, el tema de cómo se repartía la leche de casa en casa y en lugares concretos del barrio ha sido bastante recurrente. Se han recogido 28 menciones sobre la temática, por lo que se ha considerado un tema generador que puede ser de interés para promover debates en la comunidad.

Esta es una de las citas vinculada a la temática:

Mi madre iba a San Sebastián repartiendo leche por el camino, solía ir con carro de caballo. La verdura la llevaba a vender a Gros, al mercado, para poder traer el dinero a casa. La leche la vendía a domicilio, así que normalmente la vendía toda antes de que llegara a San Sebastián. Para el tema de la leche, la mayoría de las veces había hablado con los conocidos que sabía que le iban a comprar y se pasaba directamente por sus casas. Cuando nevaba, los caballos no podían ir y se llevaba la vaca con el carro. La vaca podía ir bien con la nieve. El clima no afectaba al trabajo, por muy malo que hiciera se salía a vender. Mi madre solía

preparar el carro a las 7 de la mañana y salía de casa con las verduras y la leche hacia Donostia hacia las 8. (EN31M)

Otra de las entrevistadas nos comenta:

Mi hermano mayor era el encargado de levantarse temprano y ordeñar a las vacas. Se ponía una caldera entre las dos piernas y, a mano, echaba allí la leche extraída a las vacas. Desde allí echaba la leche a recipientes más grandes, y de aquellos recipientes se pasaba la leche a las marmitas para el reparto. Luego había que preparar el carro de caballos con las marmitas y el resto de productos que se iban a vender en el día. Una vez listo el carro, se repartía una parte de la leche entre el vecindario de Altza y luego con lo restante y las verduras se bajaba al mercado. De Altza al mercado de La Bretxa teníamos un viaje en carruaje de alrededor de una hora. En invierno las pasábamos canutas, hasta que empezaron a poner toldos a los carros de caballos. También llegamos a llevar bueyes y becerros tirando del carro. (EN98M)

En otra entrevista se comparte lo siguiente:

Yo comencé a repartir leche cuando tenía alrededor de 12 años. A mí me tocaba repartir la leche en varias casas del barrio de Gros. Solía llevar unos 30 litros. Junto a la leche solía llevar verduras, y lo que me sobraba lo solía vender en el mercado de La Bretxa. Para poder poner puesto en La Bretxa había que pagar algo. Para ir a San Sebastián solía ir primero con el burro y después en el carruaje de caballos. (EN93M)

Como se puede apreciar, era bastante habitual para las mujeres que hacían vida en los caseríos del barrio salir a repartir la leche y a vender las verduras. Los hombres, en muchas ocasiones, eran los que se encargaban de ordeñar las vacas y de trabajar la tierra. Partiendo de estas ideas se trabajó y construyó colectivamente el siguiente borrador:

Las familias de Altza que vivían en caseríos se ganaban la vida trabajando la tierra, cultivando en sus huertos, y también era común tener varios animales en la explotación. Entre estos animales los más comunes eran los cerdos, las gallinas, los bueyes y las vacas. Con las vacas podían obtener leche todos los días, no solo para el consumo propio sino también para venderla por Altza y también en el centro de San Sebastián o en Gros. Sin embargo, esta leche no sólo servía para el consumo propio, ya que se vendía por el barrio y también en el centro de San Sebastián.

La leche obtenida se introducía en grandes marmitas y se colocaba en los carros de bueyes, caballos o burros para ofrecerla y venderla a domicilio. Generalmente eran las mujeres quienes hacían el reparto.

El precio de la leche era el fijo que determinaba el ayuntamiento, por lo que los caseros no podían decidir a cómo querían venderla. El precio estaba fijado por litros, así que la venta de casa en casa o en el barrio también se realizaba por litros. La gente sacaba de su casa los recipientes que querían llenar de leche y con un cazo se cogía la leche de las marmitas para llenar los recipientes.

La mayoría de las lecheras de Altza vendían en el propio barrio, aunque había quien bajaba también a Gros o al centro a repartirla, sobre todo quienes tenían carro de caballos o mulas. Muchas veces, al acabar de repartir la leche, como el reparto se hacía muy temprano, dedicaban las mañanas a vender verduras tanto en las plazas de Altza y alrededores, como en los mercados. El mercado más conocido en aquella época era el mercado de San Marcial de San Sebastián. También se instalaban puestos de feria en la plaza de Altzagaina o en la plaza de San Luis de Herrera.

¿Has probado alguna vez leche de vaca recién ordeñada? ¿Conoces el tratamiento que hay que hacer a la leche recién ordeñada para que no cause enfermedades?

1.1.1.15. El euskera

Otro de los temas generadores, al ser un barrio ubicado en el País Vasco, ha sido el idioma, en concreto el euskera. Antes de la Guerra Civil el euskera era la lengua utilizada en la mayoría de los hogares y caseríos. Los colegios públicos daban las clases en castellano, pero había profesores de los colegios privados que impartían las clases en euskera.

Sin embargo, en la guerra y postguerra el euskera desapareció de la educación en el barrio y era muy común escuchar represalias si un maestro pillaba a dos compañeros hablando en euskera. Siempre se les solía pedir que "hablaran en cristiano" (EN23M; EN38M; EN81M; EN97M). Esa situación ha dado un giro increíble y en la actualidad los colegios del barrio imparten la gran mayoría de las asignaturas en euskera.

Así, tras trabajar en los espacios y tiempos de la comunidad el tema generador del euskera, que ha contado con 79 menciones en las entrevistas abiertas, se ha escrito este borrador sencillizado:

Según nos han contado algunos altzatarra, hace aproximadamente 90 años, la lengua más hablada en Altza era el euskera. En las familias el euskera era el idioma más habitual y muchos padres castigaban a sus hijos por hablar en castellano. También en las calles, entre los vecinos, sobre todo entre los que hacían vida de caserío, se hablaba euskera y era muy raro escuchar el castellano. Según nos comentan en algunas entrevistas, algunos altzatarra solo sabían el castellano que habían aprendido en la escuela y los profesores les reñían por no saber bien castellano.

Antes de la dictadura, en las escuelas privadas, también había profesorado vasco y con ellos se daban clases en euskera. Por lo tanto, recibían las clases en dos idiomas. Sin embargo, la lengua más común

que se utilizaba para enseñar en las escuelas públicas de Altza y alrededores era el castellano.

Desgraciadamente, durante la guerra y la dictadura, a partir de 1936, la situación cambió mucho y el euskera quedó prohibido. Aunque en muchas casas de Altza se siguió hablando en euskera a escondidas, en las calles había que hablar obligatoriamente en castellano. En las escuelas el euskera también desapareció totalmente y la única lengua que se utilizaba era el castellano. Para asegurarse de que se hablaba castellano, muchas veces los profesores eran enviados desde otros territorios a enseñar e imponer el castellano. Además, si los niños hablaban euskera en la escuela, recibían duras sanciones.

Algunos altzatarra nos comentan que, con tanta presencia del castellano en la escuela y en la calle, y debido a la dura represión, se acostumbraron a hablar en castellano entre sus hermanos y en casa también hablaban castellano. Sin embargo, varios padres veían muy mal eso y les decían cosas así: "Mira, fuera de aquí no me importa si hablas en francés, ¡pero aquí en euskera!" En otras familias, por miedo, dejaron de lado el euskera y los miembros más pequeños de la familia no aprendieron el idioma.

Los habitantes de Altza fueron adaptándose a estos tiempos, pero había algunos que no acostumbraban a hablar en castellano y que seguían utilizando el euskera entre amigos. Tenían que tener mucho cuidado, ya que el uso de la lengua vasca estaba severamente castigado.

Como ejemplo, según nos cuentan varios vecinos, en Altza, por oír a una mujer hablar en euskera en la calle, le cortaron el pelo dejándola rapada y la obligaron a recorrer las calles así para humillarla y asustar a los vecinos.

En la década de los 60, todavía había mucha presión para asistir a misa, y aunque algunas de las misas en Altza eran en latín, a partir del segundo

concilio una sección de la misa, conocida como homilía o sermón, comenzó a impartirse también en castellano y euskera en Altza.

En esa década, las migraciones cobraron un gran peso y vino mucha gente a vivir a Altza y a trabajar en la industria. Los recién llegados hablaban en castellano con los vecinos de Altza. A veces, varios vecinos del barrio, para que los recién llegados no les entendieran, solían hablar en euskera, cosa que hacía sentir mal a los nuevos vecinos. Por su parte, varios habitantes de Altza consideraban que la migración perjudicaba a este idioma. Por lo tanto, debido a las diferentes lenguas y opiniones, era habitual que hubiera tensiones. Sin embargo, poco a poco fueron mejorando y se fueron profundizando las relaciones entre migrantes y vascos.

Algunos vecinos de Altza hicieron un gran esfuerzo para recuperar el idioma y el euskera volvió a coger fuerza. Además, se crearon escuelas nocturnas, que servían para que las personas mayores lo aprendieran y que tuvieron gran importancia en el inicio del proceso de recuperación del mismo. Posteriormente se crearon los *euskaltegis*, que tienen un gran peso en el proceso de su enseñanza.

En el proceso de normalización del euskera han tomado parte diferentes asociaciones a favor del euskera, algunas de las cuales todavía siguen activas: Bizarrain, Altzako bertsozaleak, Euskarak Batzen elkarte, Altzania Kultur elkarte...

Entre las iniciativas llevadas a cabo, se encuentra la de 2001. El Acuerdo llamado Bai euskarari tuvo gran importancia. La asociación Bizarrain firmó un convenio de colaboración con el ayuntamiento y el Consejo de San Sebastián para elaborar un Plan Estratégico del Euskera a nivel local e impulsar iniciativas relacionadas con el euskera.

Además, desde las diferentes escuelas de Altza se están haciendo esfuerzos para fomentar el euskera, por lo que las escuelas también tienen una gran importancia y peso en la promoción del euskera.

Hoy en día, aunque las iniciativas a favor del euskera siguen siendo fuertes y todavía hay diferencias en el uso entre las lenguas, ambas son utilizadas en las calles de Altza, junto con las lenguas de las personas que han venido de otros lugares.

¿Cuál es tu relación con el euskera? ¿Hablas alguna otra lengua minoritaria?

Los relatos de las distintas personas vinculados al euskera han sido muy diversos, así, a continuación se presentan dos casos excepcionales que pueden servir para entender mejor la realidad del barrio en cuanto al euskera:

En Herrera no se escuchaba mucho euskera en las calles, en Altza se podía llegar a escuchar bastante más. Cuando fui a la mili, de los que fuimos del barrio unos veinte no sabrían euskera. Aunque realmente el asunto no era saber o no saber el idioma, porque el euskera estaba prohibido. Mi tía sufrió en carnes las consecuencias de la prohibición. Ella solo se sentía cómoda hablando en euskera porque era lo que había aprendido en casa, por lo tanto, aunque estuviera prohibido ella seguía usando el idioma. Un día llegó a casa rapada, prácticamente calva. Resulta que al haberle escuchado hablar en euskera en más de una ocasión, a modo de castigo le raparon el pelo para que el resto de personas que también hablaban el idioma aprendieran y dejaran de hacerlo. Realmente haciendo ese tipo de actos lograban meter miedo, ya que, luego todo el barrio comentaba “mira cómo la han dejado por hablar euskera, hay que tener cuidado”. (EN80H)

Así, queda claro que durante algunos años el hablar el idioma en el barrio quedaba altamente castigado y que eso facilitó que el idioma se fuera perdiendo.

Aun así, a los años, una vez que la prohibición había finalizado, hubo gente que luchó por recuperar el euskera en el barrio:

Desde mi infancia he aprendido euskera, soy de una familia euskalduna de Altza y he aprendido castellano con mis amigos en la calle. Mi vida era en euskara, tanto en casa como en el colegio. Sin embargo, al salir a la calle, el resto de las cosas eran en castellano. Yo vivía en Oleta Pikabea y me llamaban el hijo de la Vasca, porque éramos la única familia que vivía y hablaba en euskera allí en ese momento. Me he sentido raro dentro de la comunidad debido al idioma, por eso, intenté buscarle un espacio al euskera que no había en la sociedad. Con 28 años empecé una campaña enorme a favor del euskera en Altza. La intención era socializar el euskera, porque antes de eso el tema del euskera estaba muy lejos de los ciudadanos. Creamos la asociación para el euskera Bizarrain y a través de esa iniciativa conseguimos socializar el euskera de forma más empática. Esto me ayudó a acercarme a la gente del barrio, a los vecinos y a las tiendas de la zona para fomentar el uso del euskera y ofrecer los servicios y anuncios en euskera, escuchando también sus sugerencias. Estuve trabajando en esta iniciativa durante 10 años. (EN2H)

1.1.1.16. Juegos

La forma de jugar ha cambiado mucho a lo largo de los años, o al menos eso consideran muchas de las personas que han estado trabajando en la presente investigación con la herramienta historias orales. En concreto, se han recogido 48 menciones a los juegos en Altza, convirtiéndolo en un tema generador para la comunidad.

Muchas personas recuerdan los juegos con nostalgia y comparten cómo solían jugar:

En Alza había un mimbral que nos encantaba a todos. El mimbre no desarrolla mucho diámetro y las ramas son muy flexibles y tupidas. Todos

los críos nos metíamos en aquel mimbral y hacíamos unas chabolas que aquello parecía que estábamos en pleno Amazonas. Entrábamos por unos senderitos que teníamos hechos de tanto pasar los chavales y jugábamos en las cabañas. Yo cuando veo las películas o leo a Tom Sawyer recuerdo que teníamos aquello en Alza. Aquel mimbral tendría unos 200 metros cuadrados, para nosotros, aquello era el Amazonas. Allí jugábamos en unas ocasiones al guerrero del antifaz y otras éramos la tribu de los mohicanos. Solíamos hacernos espadas y arcos de mimbre. En ocasiones incluso atacábamos con nuestras flechas a las personas que pasaban como si fueran enemigos, aunque no les llegaban ni por el forro. Aun y todo, nos apurábamos y nos escondíamos entre las ramas. Fuimos muy felices. (EN9H)

Otras de las personas que han realizado las entrevistas abiertas comparten lo siguiente: “solíamos jugar a muchas cosas, al bote, a la chica, a las canicas, a la cuerda o a pasarnos cualquier pelota” (EN20H); “un juego que nos encantaba era ir a atrapar grillos” (ES35M);

Los juegos eran muy bonitos. Solíamos salir en grupo de chavalas y saltar mucho a la sogá y jugar a las hamacas. También solíamos darle con el pie a un trocito de teja y pasarlo de un lado a otro, ahora a ese juego lo llaman el chingo. (EN16M)

También hay personas que han compartido las diferencias que ven entre los juegos del pasado y los actuales:

Los niños ya no juegan tanto, ni juegan como antes. Antes, al salir del cole, solíamos ir con los amigos al monte y al campo a cazar pájaros y lagartijas. Estábamos mucho más tiempo en la calle. No había máquinas para quedarse en casa. También íbamos al río, acotábamos con piedras una zona y atrapábamos tritones, ranas y lo que pilláramos. Todos los animalillos capturados los metíamos en la zona acotada para hacer nuestros viveros y cuidarlos. Cada amigo hacía un vivero en el propio río

y luego visitábamos el vivero de los otros amigos enseñando con orgullo a nuestros pequeños animalillos. Ahora tengo un hijo de 25 años y he notado muchísimo la diferencia. Mi hijo no ha crecido jugando como yo, las formas de jugar han cambiado mucho. (EN36H)

Tras la construcción colectiva realizada sobre la temática, se ha recogido el conocimiento resultante en el siguiente borrador:

Hoy en día, es muy común usar un ordenador, un teléfono móvil, una tableta o un videojuego para entretenerse y jugar, pero estas tecnologías se han desarrollado en los últimos años. ¿Qué solían hacer las niñas, niños y jóvenes de Altza cuando no disponían de ellas?

La mayoría de los juegos los inventaban las propias personas que los iban a jugar, negociando las reglas con quien se juntaba en la calle en ese momento. Algunos juegos que se solían practicar en el barrio eran antiguos y los habían aprendido de su familia, sin embargo, las formas de jugarlos se solían acordar y negociar entre jugadoras y jugadores. A menudo no había necesidad de usar ningún material para jugar: jugar al escondite, hacer carreras, analizar y explorar los entornos y la naturaleza, dar palmas al ritmo de una canción y coordinándose con el grupo, cantar canciones populares, atrapar grillos o ir a los ríos o lagos de la zona eran actividades muy entretenidas. Algunos de estos juegos todavía se juegan, ¡quizá tú también los juegues a veces!

En la época de vuestras abuelas y abuelos, se solía disfrutar mucho bañándose en el arroyo de Altza en verano. Los pequeños solían escaparse al arroyo sin decir nada en casa. Como en aquella época se tenía que mantener la ropa limpia durante 7 días, si iban a bañarse al arroyo solían quitarse toda la ropa y la solían dejar colgando en los árboles de la zona. Además, era muy divertido coger piedras de alrededor del arroyo y formar un círculo en el agua, generando pequeñas piscinas

donde podías atrapar peces, renacuajos y otros animales y verlos de cerca sin que se escaparan.

Muchas niñas y niños también solían atrapar pájaros y para hacerlo, imitaban sus cantos o llevaban a otro pájaro a una jaula. A esto se le llamaba reclamo. Las aves que atrapaban se vendían en los mercados o se llevaban a casa para cocinarlas y comérselas. De esta manera, los más pequeños también aportaban su trabajo. Hasta hace poco, las niñas y niños también estaban involucrados en la economía doméstica y convertían el trabajo en juego.

En ocasiones, también usaban materiales para jugar como peonzas, canicas o cuerdas. Con las cuerdas jugaban a saltar a la comba y también hacían campeonatos de “sokatira”; con las canicas y las peonzas solían hacer concursos de habilidad o competiciones. También disfrutaban mucho jugando a la pelota en el frontón y la mayoría de las veces, eran ellos quienes hacían las pelotas utilizando corcho y el hilo de los calcetines rotos. Los materiales de juego se compartían con la gente del barrio.

¿Qué juegos inventas con tus amigas y amigos cuando estáis en la calle o en la plaza? ¿A qué parte del vecindario os gusta ir para explorar y jugar?

1.1.1.17. El lavadero

El tema del lavadero ha tenido un total de 24 menciones, pero se ha considerado tema generador ya que la gente lo sigue recordando a pesar de que no se mantiene ni siquiera el espacio en el que se situaba, ha despertado muchos recuerdos y debates al ser trabajado en los espacios y tiempos de la comunidad, y ayuda a comprender mejor la forma de vida de los y las alzatarras que vivieron acudiendo al lavadero semanalmente. Tras la construcción colectiva, se ha recogido el conocimiento comunitario en el siguiente borrador:

Hoy en día generalmente tenemos agua en todos nuestros hogares y lo más común es que lavemos la ropa en la lavadora, pero sin embargo hace 80 años en la mayoría de los hogares en Altza no había agua corriente y el agua para la limpieza, el agua potable, el agua necesaria para la preparación de alimentos y la del lavado de prendas tenía que obtenerse en otros lugares.

En el barrio había varias fuentes donde se solían llenar con agua los cántaros o jarras y se llevaban a las casas para limpieza personal, preparación de alimentos o como agua potable para el consumo. Sin embargo, traer suficiente agua para lavar la ropa era muy difícil, y era común ir a los lavaderos de la zona, donde había más cantidad para lavar la ropa y también había más espacio.

Los lavaderos, que se llamaban *latsarri*, habitualmente estaban ubicados al lado del río y estaban formados de estructuras o piedras colocadas expresamente para realizar la limpieza de prendas. Por lo general, eran las mujeres las que iban a lavar la ropa y el resto de prendas del hogar. Algunas de ellas, además de lavar su ropa también lavaban las prendas de la gente adinerada del barrio al ser sus criadas. Algunas veces los menores también solían ayudar acompañando a sus madres al lavadero, especialmente las niñas.

En el caso del lavadero de Altza, había piedras anchas e inclinadas para lavar y poder frotar bien la ropa, pero algunas mujeres preferían llevar una mesa de madera de casa y realizar la limpieza sobre la mesa en lugar de lavarla sobre la piedra. La mayoría de la gente de Altza e incluso gente de los alrededores solía acudir al lavadero de Herrera y allí se juntaba mucha gente. Mientras lavaban la ropa, se aprovechaba el tiempo para hablar y contar cosas sobre la vida cotidiana. También se solía cantar y hablar sobre los distintos temas de interés del momento, así, el laborioso y pesado trabajo se volvía un poco más ameno.

Como algunas vecinas y vecinos de Altza nos han comentado, la ropa limpia y mojada se ponía en grandes canastas y era llevada por las mujeres a la casa. Al llegar a sus hogares, según el tipo de vivienda, lo más habitual era poner cuerdas entre dos árboles y colocar la ropa tendida sobre esas cuerdas. El trabajo de limpieza era muy duro y llevaba mucho tiempo, por lo tanto, era muy importante cuidar bien de la ropa y esforzarse para que se mantuviera limpia durante al menos toda una semana. Normalmente se solía vestir ropa limpia los domingos. Las niñas y los niños también tenían que tener mucho cuidado de no manchar su ropa, porque, si la manchaban, podían recibir una buena reprimenda.

¿Sabes cómo lavar la ropa a mano? Es muy importante lavarla adecuadamente, pero lo más importante es eliminar la mayor cantidad de agua posible estrujando la ropa. Esta debe extenderse adecuadamente para que así el viento la seque mucho mejor. ¿Qué opinas sobre experimentar y aprender a lavarte la ropa a mano? ¿Cómo era la apariencia de los lavaderos? ¡Investiga un poco y descúbrelo!

Como apoyo a la información recogida en el borrador, se considera de interés traer al documento la voz de algunas de las personas entrevistadas para conocer cómo han tratado y mencionado el tema:

La autopista pasa hoy en día por encima de donde estaba el arroyo y se situaba el lavadero. En la actualidad arroyo está soterrado, así que no se ve. Cuando comenzaron a hacer las casas, arriba, el agua empezó a venir sucia, pero hasta entonces la gente seguía usando el lavadero. En aquella época no se ponían cañerías, se hacían pozos. Para lavar la ropa siempre íbamos a aquel arroyo, poníamos la ropa en dos piedras, y tras tener la ropa en lejía frotábamos con ganas. Siempre íbamos dos personas a lavar la ropa. La ropa lavada la llevábamos a casa, aunque pesaba mucho más que en el camino de ida, y la dejábamos extendida al lado de la huerta. (EN15M)

En cuanto al ambiente, una de las personas entrevistadas comenta lo siguiente:

Al lavadero lo llamábamos el parlamento del barrio. Era un lavadero de primera. El agua venía del arroyo Txingurri. Era un lavadero bonito. Solían venir los mecánicos y similares, con aceite. Venían a limpiar con el agua fría y dejaban las piedras negras. Las señoras venían, les llamaban la atención y tenían que limpiarlo. La gente de allí hablaba en euskera, y luego venían gallegos y empezaban a discutir por el idioma. Las vascas comentaban que las de fuera tenían mucha envidia, porque a ellas les entendían todo, pero ellas no podían entenderlas cuando hablaban en euskera. Eso era al principio, luego el espacio se fue compartiendo sin mayor problema, ya que vino mucha gente y las vascas se acostumbraron. (EN23M)

1.1.1.18. Medios de comunicación

Los medios de comunicación, de una forma u otra, afectan a la vida cotidiana de los y las habitantes de Altza. Así, es un tema que ha sido mencionado directamente, con un total de 37 citas, y también de forma transversal.

Al existir diferentes medios de comunicación y haber cambiado tanto a lo largo de los años, es difícil reflejar mediante citas la amplitud del conocimiento recogido. Así, se mencionan unas pocas citas a modo de ejemplo para comprender mejor cómo se ha recogido la información en la que se basa el borrador:

Antes no había tanta información, tú no te enterabas de si se había raptado un niño en el Antiguo. Sin embargo, ahora se cae un niño al pozo en la otra punta de España y te mantienen constantemente informado. Pero también es importante recalcar que al no haber tanta información tampoco había tanta preocupación. Te preocupabas más de que no se te

rompiera el pantalón por la posible bronca en casa que por cualquier otra cosa. (EN36H)

Aparte de la falta de información que ha sido repetidamente mencionada, las personas que tenían dinero suficiente comentan lo siguiente:

A las mañanas se podían comprar los periódicos "La Voz de Guipúzcoa", "El Pueblo Vasco" "La Constancia" y "El Día", este último solo durante la República. A la tarde se vendían "La Noticia" y "La Prensa", pero no se compraban a diario, porque aunque valían solo diez céntimos, se nos hacía caro pagarlos. (EN63H)

Otra de las citas relaciona los medios de comunicación con las formas de relación en el barrio:

La forma de relacionarse en el barrio era distinta. Antes se hacía vida en la calle y te juntabas con la gente que estaba en la propia plaza o te hablabas con los vecinos. Tampoco existían los teléfonos móviles, por lo tanto, como mucho te tocaban al telefonillo para pedir que bajaras o para saber dónde estabas. En la actualidad todo es distinto y los jóvenes están pegados a sus teléfonos móviles. Se ha perdido la esencia de la vida de calle.

Hoy en día no se usan los mismos medios de comunicación que antes. Al principio simplemente se quedaba en la calle y luego como mucho te podrían llegar a tocar el timbre. Después, teniendo el teléfono de casa, podías llegar a recibir alguna llamada importante, pero no eran llamadas constantes, y se seguía quedando en la calle. Era muy normal hablar a gritos desde la plaza a la casa. Actualmente, para quedar se usan los teléfonos móviles, pero más que las llamadas se usa el Whatsapp. Incluso cuando hay alguien debajo del portal esperándote, para avisar de que está debajo, es habitual usar el Whatsapp sin tocar el telefonillo. (EN90M)

Tras trabajar la temática de forma colectiva, este es el borrador resultante:

Los medios de comunicación que servían para conocer las noticias que se producían fuera del barrio, contactar con los miembros de la familia o con las amistades, llamar al médico o concertar citas, han cambiado mucho en los últimos años. Este cambio se ha dado sobre todo desde que se inventaron los teléfonos móviles con conexión permanente a internet.

Antes, para acceder a cualquier información, había que acudir a los libros. Las bibliotecas comenzaron a abrirse al público sobre todo a inicios del siglo XX, y al principio costaba mucho encontrar un libro concreto relacionado con el tema que te interesaba. Además, para obtener la información que necesitabas había que invertir mucho tiempo: ir a la biblioteca, seleccionar el libro, leerlo, anotar la información relevante y seguir leyendo otros libros hasta encontrar lo que se necesitaba. En las bibliotecas ahora hay sistemas informáticos de búsqueda, pero hasta hace unos 30 años, los libros había que buscarlos en fichas escritas a mano y pedírselos al bibliotecario. No obstante, algunas personas de Altza nos han contado que el proceso era muy enriquecedor y entretenido.

En cuanto a las noticias más importantes del día, la principal fuente de información era el boca a boca entre vecinas y vecinos. Además, las noticias del mundo se conocían a través de la radio. Si te llegaba dinero para comprar el periódico, tenías la oportunidad de leer los acontecimientos más importantes del entorno; comprar un solo periódico y leerlo en voz alta también era muy habitual, así, además de saber las noticias, se comentaban los sucesos con la gente. Hacia finales de los años 50 del siglo XX comenzaron a llegar los primeros televisores, aunque solo unas pocas familias tenían la posibilidad de tener un televisor en casa. Eran en blanco y negro y al principio solo había un canal, hasta que en 1966 se creó el segundo canal, TVE-2, conocido también como UHF. Si en alguna casa había un televisor, el resto de vecinos y vecinas se acercaban a su casa para ver lo que estuvieran echando en ese momento, así que ver la tele se convirtió en otra forma de compartir y convivir.

En 1991, se crearon los Talleres de Radio Altza en la casa de cultura Casares, para aprender a hacer radio y, además de contar noticias del barrio y de la zona, difundir temas de interés de los y las altzatarra. Alrededor de cien personas participaron en el proceso de aprendizaje y creación de los programas. Posteriormente, se denominó Radio Casares y hace muy poco, a partir de octubre de 2019, se le ha dado el nombre de Donostia Kultura Irratia. Con este último cambio, ha surgido la creación de nuevos programas de elaboración propia, pero, al mismo tiempo, ha dado el salto de ser una emisora de Altza a ser una emisora para la ciudad, con predominio de contenidos culturales. Se puede escuchar en la frecuencia 107.4 o también desde su página web.

Las comunicaciones personales también han cambiado mucho en los últimos 50 años, ¡aunque hay algunas que no han pasado de moda! Si querías quedar con alguien en el propio barrio, había dos formas principales de hacerlo: o acordar previamente la hora y el lugar, o simplemente salir a la calle y encontrarte con los amigos y amigas. La mayoría de los niños y jóvenes se reúnen en la plaza o en los lugares de juego, mientras que los adultos en las tiendas del barrio, en la calle, en los bares, en la plaza, en el lavadero, y desde hace poco, también en el polideportivo, en la casa de cultura...

Hace 50 años, si la madre o el padre querían saber dónde estaban sus hijos, lo más fácil era preguntar en el vecindario, que se enteraba la mayoría de las veces de dónde andaban los niños del barrio porque solían estar alerta para protegerlos. Entre las vecinas y vecinos de Altza había grandes relaciones de cuidados mutuos.

Fue en esa época cuando la gente empezó a tener teléfono en casa, pero antes muy pocos lo tenían y para hablar con una persona de fuera del barrio, se pedía a los conocidos que llamaran por teléfono, o si el teléfono estaba en un bar, a veces el propio tabernero recibía la llamada y el

mensaje. Incluso para llamar al médico, muchas veces acudían a casa del vecino o vecina que tenía el teléfono y le pedían permiso para realizar la llamada.

Si no era urgente, las cartas eran el medio de comunicación más común y más sencillo. Era un método fácil, pero había que esperar bastante. Si la carta iba destinada a un lugar dentro del territorio de España, tardaba de 3 a 7 días, y luego, para recibir la respuesta, había que esperar de nuevo el mismo periodo de tiempo, entonces, por fin, la respuesta se recibía en 15 días aproximadamente.

Imagina cómo sería tu vida sin teléfono. ¿Alguna vez has escrito y enviado cartas?

¿Te gusta escuchar la radio? ¿Has participado alguna vez en algún programa de radio?

1.1.1.19. El Alarde

En torno al tema del Alarde se han obtenido 19 menciones, pero se ha considerado de interés, ya que es un tema olvidado que al trabajarlo en los grupos de discusión ha servido para dinamizar debates y que la gente se conecte. Algunos de los fragmentos de entrevista destacables sobre este tema, son los siguientes:

Hoy en día la palabra Alarde la identificamos con las fiestas de Irún y Hondarribia. Sin embargo, en el pasado, el Alarde era una práctica generalizada en todas las poblaciones, también en Alza, y tenía un sentido de autodefensa civil. (EN59H)

Además, también se ha recogido que “en Alza había Alarde, pero se dice que en San Sebastián también, ya que se solía comentar que la tamborrada que

actualmente se celebra viene del Alarde histórico, aunque existen dudas al respecto" (EN71H).

Partiendo de estas y otras aportaciones, y tras el trabajo de construcción colectiva que ha sido contrastado con información bibliográfica, se ha construido el siguiente borrador que trata de reflejar las voces de la gente de la comunidad en torno al Alarde:

Alarde proviene de la palabra arábica العرض (al-ʿarḍ) que significa "exhibir". En el País Vasco se ha utilizado para dos funciones principales: por un lado, para hacer referencia a los desfiles militares de los ejércitos del Antiguo Régimen; por otro, para nombrar los desfiles folclóricos de los armados, que formalmente se asemejaban a las exhibiciones militares.

En la actualidad, los Alardes se celebran en algunos pueblos de Euskal Herria en un ambiente festivo. La característica principal es que están formados por personas vestidas de "gudaris" uniformados que desfilan por las calles.

Cuando hablamos del Alarde nos vienen a la cabeza los Alardes de Irún y Fuenterrabía. Sin embargo, en Altza también se celebraba el Alarde, aunque se trataba de un desfile militar.

Durante la vigencia de los Fueros estas celebraciones eran imprescindibles. El sentido de la celebración del Alarde de Altza es fácil de entender: la protección de los territorios históricos estaba en manos de la población, no había fuerzas profesionales de protección. Por lo tanto, los habitantes tenían que defender sus casas y las zonas del interior de la provincia.

Para asegurar la eficacia ante cualquier situación y garantizar la fuerza, el conocimiento del lugar y la defensa adecuada, una vez al año realizaban un Alarde por las calles del barrio para verificar el buen estado de las armas y ensayar la formación de los vecinos.

Tradicionalmente, la exhibición militar estaba compuesta por hombres de entre 18 y 60 años para demostrar que sabían usar armas blancas o de fuego. Las mujeres no tenían posibilidad de participar en exhibiciones militares.

Hay un debate sobre si la Tamborrada de Donostia también es un Alarde; sin embargo, la mayoría considera que es un cortejo irrisorio, para burlarse de los ejércitos.

¿Qué te parece la tradición del Alarde? ¿Por qué crees que ya no se celebra en Altza, aunque sea de manera folclórica?

1.1.1.20. La muerte y el luto

La muerte es un tema generador que muchas veces suele ser difícil de abordar, pero que a la vez está muy presente en la vida cotidiana de todas las personas. Así, en las entrevistas abiertas realizadas, el tema de la muerte ha salido repetidas veces, muchas de ellas vinculado al luto. En concreto, el tema de la muerte y el luto ha sido mencionado 96 veces.

Así, a continuación se comparte el borrador sobre la temática para después entrar en citas concretas que ayudarán a ampliar la visión sobre la misma:

La muerte se ha interpretado y comprendido de diferente manera según la cultura, la religión o la época.

La muerte más común es la que se da en la vejez. Sin embargo, antes era bastante común la muerte de niñas y niños o personas jóvenes, aquejadas de diferentes enfermedades. Hace 80 años, en Altza solo había un médico y con el paso del tiempo y de las reivindicaciones vecinales se creó el ambulatorio y llegaron más servicios médicos.

En la época en que la medicina y los medicamentos no estaban al alcance de todos, las enfermedades que hoy pueden curarse podían agravarse por no tener tratamiento e incluso causar la muerte. Además, la higiene influía mucho en el contagio, y también podían enfermar por no acceder a agua limpia o porque aún no había alcantarillado en el barrio. La esperanza de vida de los recién nacidos también era más reducida, ya que podían morir en el parto o en las primeras semanas de vida.

Ante todas estas muertes, según nos cuenta la gente de Altza, las vecinas y vecinos tenían un papel importante. Acudían a las casas de los fallecidos para preparar todo, colocar al fallecido en el ataúd y llevarlo al hombro junto con su familia hasta la iglesia. Posteriormente, también se encargaban de trasladar al fallecido al cementerio. Así que la muerte era un hecho social que se vivía y superaba con la ayuda y compañía del vecindario. Hoy día el proceso de preparación del fallecido se ha profesionalizado, pero sigue siendo muy importante la cercanía de conocidos del vecindario en el momento del último adiós y en la superación del duelo.

Ligado a la muerte, el luto influía directamente en la familia del difunto. Si era miembro directo de la familia (padre, madre, hermano, hermana,...) había que llevar luto durante tres años, es decir, los miembros de la familia tenían que vestir ropa negra durante 3 años. Si era familiar de segundo o tercer grado (abuelos, primos, tíos...) había que llevar un año el luto. Las niñas y niños pequeños también debían ir de luto, por lo que si un miembro de la familia había fallecido tenían que ponerse bata negra para ir al colegio. Esto producía grandes diferencias en la escuela, pues la bata negra revelaba la situación familiar del niño o la niña.

Tras haber hecho un acercamiento a la temática gracias al borrador sencillizado, a continuación se presentan algunas experiencias o vivencias

concretas que ayudan a abordar la temática desde una mayor cercanía, a través de las voces de las personas entrevistadas:

El cuerpo de la persona fallecida se mantenía en la propia casa de la persona que había fallecido, allí iban a visitarlo familiares y conocidos. De la casa, se llevaba el cuerpo a la iglesia, y el oficio religioso se hacía con el cuerpo presente. Tras el funeral, los familiares y conocidos llevaban a hombros al fallecido hasta el cementerio de Alza, donde era enterrado. Los jovencitos del barrio eran los encargados de dar el aviso, y tras la cena, se hacían veladas en casa del difunto, acompañando a los familiares. El luto era sagrado, siempre se hacía luto durante 2 o 3 años, según la cercanía del difunto. Para el luto, se llevaba siempre la ropa negra, y las mujeres en muchas ocasiones llevaban la mantilla negra de la iglesia que se usaba en la cabeza. (EN31H)

Otra persona entrevistada comenta otros detalles vinculados a la temática:

La serora, los domingos, cuando había una sepultura nueva se encargaba de poner un candelero sobre cada una. Si el muerto era reciente, se ponía un paño negro y papel de barba. Después, sobre el pañuelo y el papel se colocaba el candelero, para que la luz pudiera ayudar a guiar a las almas. Además, semanalmente, los domingos, se hacía una ofrenda conocida como limosna: los familiares cuyos parientes habían fallecido recientemente contribuían con más dinero por los servicios del mantenimiento del candelero en memoria de la persona difunta. (EN15M)

Se ha de mencionar que no solo han sido recogidos temas relativos a muertes naturales y funerales. Otras citas recogidas están vinculadas al alto número de niños y niñas que fallecían en el parto o a los pocos días de nacer.

Mi primera hija nació muerta. El segundo hijo fue chico, era muy grande y duró vivo solo ocho días. Era tan grande que la partera dijo que no había

visto nada semejante. Tanto fue así que la partera le sacó una fotografía muerto en una caja. No sé dónde estará la fotografía, me imagino que la revelaría, pero yo no la vi. La sanidad no era lo que es ahora, los niños al nacer morían mucho. (EN28M)

En esta línea, otra entrevistada cuenta la siguiente anécdota:

A mí al nacer me dieron por muerta y mi padre hizo una caja con madera, forrada de papel, para enterrarme. Al final alguien se dio cuenta de que todavía respiraba, y gracias a eso me salvé. Por eso, durante muchos años me llamaron “la muerta”. (EN74M)

Para finalizar, de manera excepcional se han recogido diversos relatos vinculados a muertes trágicas o que podrían considerarse poco comunes, como es el caso de los fusilamientos:

Estando paseando por el barrio escuché que iban a fusilar a dos en el tiro nacional. Al otro día, volví a escuchar que iban a fusilar a otros dos. La curiosidad me pudo. Resulta que los traían en una camioneta, los dejaban en la zona de abajo y les hacían subir con una caja en el hombro. Recuerdo que los ponían con los ojos tapados y los mataban. Yo tenía 11 años, entonces, la curiosidad fue tan grande que fui a acercarme a uno, lo vi tan desfigurado que ya no quise acercarme más... hoy en día no lo olvido nunca. (EN20H)

1.2. MATERIALES RESULTANTES

Los materiales del presente proyecto de investigación han sido diseñados tras analizar cómo se construye el conocimiento comunitario en los espacios y tiempos de una comunidad y tras recoger y debatir dicho conocimiento de forma abierta, comprendiendo sus formas de construcción. Por consiguiente, la apertura también es una de las características de los materiales creados, ya que se quiere facilitar que puedan ser utilizados en diferentes contextos y con gente

de diversas edades. Además, estos materiales tienen como objetivo servir de devolución a la comunidad y ayudar a que surjan futuras construcciones colectivas.

Por lo tanto, partiendo de los borradores creados sobre los distintos temas generadores que reflejan algunos de los saberes populares de la gente de Altza, se han generado dos tipos de materiales:

1. Materiales sencillos, pensados para que sean materiales comunitarios que también puedan usarse en las aulas. Estos materiales han ayudado a realizar la devolución en el proceso de los saberes populares resultantes de la construcción colectiva del conocimiento a la comunidad.
2. Materiales didácticos digitales que han servido para poner en valor los saberes populares en las aulas y ayudado a la autoestima propia y comunitaria.

Es importante mencionar que a la hora de crear tanto los materiales comunitarios como los didácticos se ha hecho una reflexión profunda sobre el lenguaje. Escogiendo así la forma de escritura y transmisión que debía ser utilizada en ambos casos para adecuarse tanto a las características de la gente de la comunidad como a las necesidades educativas (Martínez et al., 2020).

En los diversos materiales creados se ha considerado importante tener en cuenta las diferentes visiones que conviven en la comunidad y para reflejar las diferentes identificaciones existentes hacia el barrio, se ha escogido trabajar con el término Al(t)za.

Asimismo, se ha creado un logotipo representativo del proyecto que incluye la palabra Al(t)za (Figura 16) y ha sido utilizado en los diversos materiales. El logotipo también ha sido compartido con la gente de la comunidad y ha sido colocado en algunos de los espacios de la comunidad en forma de póster.

Estos cuadernos han sido publicados bajo el nombre “*colección de cuadernos de historias orales en Altza*” y con el ISSN 2660-7557.

Se ha escogido hacer cuadernos para colorear porque es un formato útil e interesante para gente de diversas edades y generaciones. Mientras los más pequeños colorean, los adultos pueden leer y compartir el conocimiento sobre el tema con ellos, añadiendo sus visiones, recuerdos y experiencias.

Asimismo, pueden servir como entretenimiento para los adultos, ya que colorear ilustraciones fortalece la capacidad de concentración, estimula la creatividad, ayuda a la relajación y a la evasión de los problemas de la vida cotidiana, reduce el estrés y la ansiedad, aumenta la autoestima y ayuda a equilibrar el pensamiento liberando endorfinas (Turturro y Drake, 2020). Así, si se combina el hecho de colorear con la lectura de los saberes populares cercanos a las experiencias de vida, puede servir para recordar vivencias olvidadas, reflexionar sobre distintos aspectos de la vida y provocar debates con la gente del entorno que faciliten las relaciones convivenciales.

En el caso de los más mayores, aparte de lo ya mencionado, los cuadernos para colorear pueden servir para recordar vivencias, experiencias, lugares, costumbres... y activar así conexiones cerebrales ayudando a ejercitar la memoria y a reducir los impactos de su deterioro (Astell et al., 2010; Li et al., 2017). De la misma manera, puede ayudar a prevenir o retrasar los síntomas de enfermedades degenerativas como el Alzheimer (Li et al., 2017).

Adicionalmente, compartir dichos recuerdos y experiencias y conversar con otras personas sobre los mismos sirve para generar conexiones interpersonales y ayuda a crear espacios donde la convivencialidad sea el eje central. Asimismo, colorear las ilustraciones tiene otros beneficios como el desarrollo y prevención del deterioro de la psicomotricidad fina, la ayuda a la atención y concentración y la regulación de la fuerza, resistencia y relajación (Guerrero et al., 2018).

Finalmente, trabajar los cuadernos para colorear las historias orales de Altza puede ser una actividad intergeneracional, sirviendo como excusa para que niños y niñas, padres y madres, abuelos y abuelas, vecinos y vecinas, conocidos y conocidas, etc. sigan compartiendo, debatiendo y construyendo conocimiento colectivamente sin la necesidad de la presencia de una persona investigadora o dinamizadora.

Estos materiales, a pesar de estar diseñados para realizar una devolución en el proceso y ser utilizados en la comunidad para dinamizar las relaciones y propiciar nuevas construcciones colectivas, también pueden ser utilizados en las aulas a modo de material didáctico.

1.2.1.2. Blogs y páginas web

Enlace del blog en euskera: <https://ahozkohistoriak.blogspot.com/>

En el presente blog sobre las historias orales, creado y compartido en euskera, se recoge la explicación de qué son y cómo se construyen las historias orales, para que la gente que así lo desee, pueda comprender en profundidad el trasfondo del proyecto y la procedencia del conocimiento colectivo que ha servido de base para la realización de materiales.

En el apartado historias orales de Altza, se han compartido los detalles del proyecto y las posibilidades existentes para seguir participando y construyendo el conocimiento comunitario. Además, en este apartado se han ido compartiendo los materiales didácticos digitales creados para que puedan servir en la comunidad.

Así, las unidades didácticas generadas se han ido compartiendo en entradas separadas, por si alguien quisiera hacer un uso individual de la unidad. Estas entradas por unidades incluyen las ilustraciones creadas para el cuaderno de colorear, generando vínculos entre los materiales comunitarios y educativos, y fomentando su uso en la propia comunidad. De la misma manera, se ha

compartido el proyecto general que recoge todas las unidades para facilitar su socialización.

Blog sobre historias orales en castellano: <https://historiasorales.org/>

En este blog se encuentra la explicación extensa sobre qué son las historias orales y cómo se pueden trabajar en caso de que quieran llevarse a cabo experiencias similares que usen esta herramienta. Además, recoge un conjunto de experiencias vinculadas a la dinamización comunitaria a través de las historias orales desarrolladas por el colectivo UNILCO (Andalucía), el Seminario de Ilusionistas Sociales (Euskadi) y el colectivo llamado Espacio de Educación Común, Investigación y creación comunitaria (México).

Así, en el blog se recogen, además de información sobre la herramienta historias orales, el paradigma epistemológico dialéctico planteado desde la complejidad y las jornadas y cursos que se han realizado en esta línea.

Por último, en el siguiente apartado de la web se recoge la experiencia de la dinamización comunitaria que se ha llevado a cabo en Altza a través de las historias orales, sirviendo como vía de socialización del presente proyecto y facilitando la participación en el mismo: <https://historiasorales.org/?cat=6>

Página web: <https://www.ehu.eus/eu/web/ism/altza>

Esta página web, alojada en la página oficial de la Universidad del País Vasco (ehu.eus), recoge la información general del proyecto y las diversas posibilidades de participación. Además, recoge la explicación sobre qué son y cómo se construyen las historias orales.

Como particularidad, esta web también sirve de devolución comunitaria, ya que en ella se han compartido los cuadernos para colorear las historias orales de Altza, y su ficha técnica.

1.2.2. Materiales didácticos digitales

En cuanto a los materiales didácticos digitales curriculares, se han creado 17 unidades didácticas procedentes de los borradores basados en los temas generadores. Debido a la amplitud y diversidad temática recogida, el proyecto queda abierto a continuar desarrollando más materiales que partan de los borradores existentes que no han sido adaptados como materiales didácticos. Además, se ha de mencionar que algunos de los temas generadores detectados, en vez de conformar unidades didácticas en sí mismas, han sido trabajados de forma transversal en diversas unidades, como por ejemplo ocurre con el tema de la religión o el de las viviendas.

Las unidades didácticas están publicadas para ser utilizadas online, y también se ofrece la posibilidad de descargarlas en formato editable, para que el profesorado pueda adaptarlas de forma sencilla a la realidad del aula.

Este es el enlace de acceso a los materiales:

<https://labur.eus/AltzakoMaterialDidaktikoak>

El material didáctico digital creado recoge el componente cultural de forma compleja, teniendo en cuenta la matriz sociocultural. Las actividades tienen un diseño abierto, de manera que cada docente puede adaptarlas a su contexto, por lo que es un material versátil que puede utilizarse en diferentes niveles educativos, grupos de edad y materias educativas.

Cada tema recoge un aspecto de la vida cotidiana que puede conectarse con vivencias de la vida del alumnado, facilitando la comparación de textos y la reflexión metalingüística.

Además, tienen un desarrollo TIC fiable y estable, combinando elementos creados en eXelearning con las redes sociales (Youtube, Canva, Padlet...), con especial atención en la protección de datos y la privacidad de las y los menores.

Los materiales han sido creados para que puedan ser utilizados en todos los ciclos de Educación Primaria, ya que son completamente adaptables y se pueden trabajar con alumnado de distintos niveles. Existen en los mismos apartados en los que se presenta contenido académico de niveles diferenciados, ya que se proponen distintas actividades para los tres ciclos de Educación Primaria. Sin embargo, cuanto mayor sea la edad del alumnado, el contenido se podrá trabajar con mayor profundidad y riqueza. Así, se considera que los materiales son idóneos para desarrollarlos en el tercer ciclo de Educación Primaria, etapa en la que el alumnado es capaz de realizar las actividades de forma autónoma e interdependiente, puede entrar en mayor profundidad en las dinámicas propuestas y dar continuidad a la construcción colectiva del conocimiento comunitario fuera de las aulas.

En todos los materiales creados, asimismo, se han tenido en cuenta aspectos como el reflejo de las distintas visiones encontradas en las historias orales, la representación de los distintos elementos de la matriz sociocultural, la apertura de los contenidos para facilitar futuras construcciones, la accesibilidad a través de la socialización en diversidad de formatos (digitales y físicos) y la flexibilidad que facilita la adaptación de los mismos a las necesidades del profesorado. En este sentido, puede considerarse que los materiales se han constituido con rigor académico-científico desde la complejidad y la perspectiva sociopráctica.

Las unidades didácticas han sido diseñadas para ser desarrolladas mediante la metodología conocida como aprendizaje por retos. Así, cada una de ellas sigue un esquema similar y plantea un reto final. El idioma principal de estas unidades es el euskera, ya que el sistema educativo vasco antepone la lengua vasca como lengua vehicular. Además, todas las unidades incluyen un apartado con contenidos en castellano.

Los materiales didácticos digitales curriculares creados, al estar basados en el aprendizaje por retos, siguen el patrón de la metodología. Es decir,

proponen actividades, conceptos y cuestiones cercanas a la realidad del alumnado, para ir preparándolo para realizar el producto final vinculado al reto.

Aunque cada unidad se adapta, en su estructura, a las necesidades educativas de la temática que se trata, se ha optado por el siguiente esquema general para cada una de las unidades:

- *Presentación de la unidad.* Se presenta la importancia e interés del tema de la unidad, texto breve acompañado por una fotografía, generalmente tomada de alguno de los archivos documentales existentes. Se adelanta cuál va a ser el reto de la unidad.
- *Gaian murgiltzen (=Sumergiéndonos en el tema).* El texto sencillizado de cada tema, es decir, el texto resultante de los borradores temáticos que han sido contrastados y validados, se locuta para crear un vídeo ilustrado con imágenes y fragmentos de vídeos que acompañan el texto, para facilitar su comprensión. A partir de este vídeo, se plantean actividades breves para reforzar la comprensión y abrir a la creatividad y al debate.
- *Kontakizunak (=Relatos).* Se comparten vídeos grabados a personas de Altza sobre el tema que se trata. Pueden ser en euskera o en castellano, y se subtitulan en euskera. Al utilizar la subtitulación de *Youtube*, bajo licencia *Creative Commons*, cualquier persona puede hacer nuevas versiones de subtítulos en otras lenguas. La subtitulación es importante debido a que se trata de formas de oralidad que puedan resultar difíciles de seguir, por tratarse de variaciones diatópicas, diafásicas y, en algunas ocasiones, también pueden considerarse diacrónicas. Al no situar esta sección como algo central, sino periférico en la estructura, se trata de visualizar los vídeos más como curiosidad y aproximación a las diferentes experiencias que cuentan los habitantes de Altza y a sus diferentes visiones. En este apartado la prioridad es tratar de comprender a los hablantes y sus mensajes para generar identificaciones, distanciamientos y debates en el aula. Por lo tanto, el eje no es interiorizar y atender a los

contenidos para una posterior evaluación. Se proponen diferentes actividades partiendo de estos vídeos en cada unidad.

- *Actividades específicas de la temática que se aborda.* Esta sección no tiene un tipo fijo de actividad, sino que se aprovecha la oportunidad que surge de los materiales de los que se dispone, para realizar actividades diversas que recojan otros aspectos curriculares o comunicativos. El desarrollo de un apartado específico sobre la temática ayuda a que el alumnado se vaya preparando para la realización del reto.
- *Reto.* En la modalidad de aprendizaje basado en retos (ABR), la tarea central es una actividad desafiante o que requiere la puesta en marcha de competencias de forma combinada, de aprendizaje cooperativo y exigibilidad individual.
- *Galería fotográfica.* Es una exposición de fotografías recopiladas en torno a la temática propuesta, que puede servir, además, de apoyo en el desarrollo del reto.
- *Hutsuneak bete (=Rellenar los huecos).* Se utiliza el texto sencillizado con el que se compone el vídeo, en formato escrito, con huecos léxicos. Realizar esta prueba es más una excusa para volver a visualizar el texto y leerlo completamente, para repasar lo trabajado e inducir nuevos debates o comentarios. Además, al repetirse este elemento en todas las unidades, el alumnado sabe que puede contar con la transcripción del texto, aunque sea incompleta hasta que se rellenen los huecos, y guiar así su comprensión auditiva en caso de necesitarlo.
- *Autoevaluación.* En esta sección, se utiliza la diana de evaluación para una revisión rápida de los objetivos de la unidad. Es importante recordar que en estas unidades no se trata de estudiar una serie de conocimientos declarativos sobre el barrio, sino dinamizar las formas de relación convivenciales y trabajar competencias transversales.

- *Guía didáctica.* Este apartado está diseñado para el profesorado o para las personas que deseen hacer uso de estos materiales. En él se señalan los elementos didácticos principales de la unidad. Se incluye este elemento en cada unidad debido a que se comparte de forma pública, por lo que es posible que no todas las personas que visiten el material lean previamente la guía docente completa. Se trata de una guía muy sencilla y orientativa de los objetivos pedagógicos que pueden trabajarse en la unidad. Para realizar la guía didáctica y definir los objetivos y criterios de evaluación, se ha utilizado como base curricular la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y su concreción en la Comunidad Autónoma del País Vasco, HEZIBERRI 2020 (Gobierno Vasco, 2018).
- *Materiales en castellano.* Esta sección agrupa todo el material sobre la temática que se está trabajando del que se dispone en castellano. Incluye la versión en castellano del texto sencillizado, para que pueda ser utilizado como ayuda para las personas a las que el *input* en euskera les resulte difícil.

Se presenta una unidad de ejemplo en el Anexo 7.

Además de seguir una estructura similar, todas las unidades diseñadas son interdisciplinares, combinando conocimientos de distintas disciplinas y facilitando que se puedan trabajar en diversas materias curriculares. Asimismo, tratan de ayudar a la apertura de las aulas y a devolver el conocimiento a la comunidad, reconocen la voz de la gente participante, están vinculadas con el entorno y las experiencias previas del alumnado, ponen en valor sus conocimientos previos y sirven para desarrollar las competencias curriculares.

Las 17 unidades en conjunto están planteadas desde la misma metodología y perspectiva pedagógica. La perspectiva pedagógica general es el socioconstructivismo (Adams, 2006; Castorina y Dubrovsky, 2004; Simina, 2012; Vygotsky y Cole, 1978), y las unidades didácticas se han desarrollado en torno al aprendizaje basado en retos (ABR) que parte del conocimiento previo del

alumnado y de sus vivencias de manera participativa y activa (Bustos et al., 2019). El modelo de diseño ABR concuerda con la perspectiva del aprendizaje basado en tareas (TBLT, de su correspondencia en inglés *task-based language teaching*), en que se plantea la focalización de la atención en la tarea comunicativa principal, mientras el resto de actividades acompañan o complementan esa tarea central (Buyukkarci, 2009; Ellis, 2013; Hismanoglu y Hismanoglu, 2011; Nunan, 1989; Skehan, 2003).

Dicho diseño pedagógico y metodológico se ve reflejado en las diecisiete unidades, partiendo de una unidad introductoria sobre las historias orales en educación, diecisiete unidades temáticas que sirven para desarrollar diversas competencias y contenidos, y una unidad final propuesta a modo de reto, en la que el reto deriva de las unidades desarrolladas a lo largo del curso. Por lo tanto, el planteamiento interno de las unidades como el planteamiento general de los materiales en su conjunto está basado en la metodología por retos.

Los temas abordados en esas 17 unidades son los siguientes: las historias orales en educación, los juegos, las escuelas de Altza hace 80 años, las huertas, las migraciones, los caseríos, las tiendas, las costumbres navideñas, los lavaderos, las fiestas, la industria, La salud, el Alarde de Altza, los medios de comunicación, los carnavales, los jóvenes y la unidad sobre el proyecto final.

Dichas unidades didácticas pueden ser trabajadas de forma individual, agrupada o completa, por lo tanto, se proponen distintos caminos para trabajar los materiales.

El camino lineal, en el que se pueden trabajar todas las unidades al completo, una tras otra, partiendo de la unidad de presentación, realizando las unidades intermedias en el orden que el profesorado lo desee, y vinculando todas las unidades mediante el reto final de la última unidad.

La segunda opción consiste en trabajar unidades sueltas, según los intereses del profesorado. Como todas las unidades tienen su propia introducción, desarrollo, reto y evaluación, las unidades temáticas pueden ser

utilizadas por separado y servir de complemento a otros materiales que se utilicen en el aula. Así, según los temas que se estén trabajando, se puede hacer uso de la unidad concreta vinculada a la temática.

En tercer lugar, existe la oportunidad de trabajar el planteamiento general sin desarrollar todas las unidades, es decir, escogiendo qué unidades se quieren trabajar. En este planteamiento se propone el desarrollo de la unidad introductoria, el trabajo de las unidades intermedias que el profesorado considere de interés, escogiendo el número de unidades que se quieren trabajar de forma libre, y finalizando el proceso con el desarrollo de la última unidad que consiste en el reto final. Así, por ejemplo, se podría realizar la unidad introductoria, tres unidades intermedias de interés y la unidad final a modo de cierre.

Para que el profesorado pueda escoger cuál de estos planteamientos se ajusta mejor a su realidad educativa y a sus necesidades, los aspectos que se pueden analizar, más allá de cuál es la temática de la unidad, son las competencias transversales y disciplinares que se plantean en cada una de las unidades y el reto final propuesto para cada unidad (Tabla 12).

Tabla 12

Los materiales didácticos digitales curriculares: unidades, retos y competencias

Nombre de la unidad	Reto final	Competencias transversales	Competencias disciplinares
<i>Historias orales en la escuela</i>	El reto de esta unidad será realizar una entrevista por parejas a partir de historias orales. Lo que hayan aprendido el uno del otro lo tendrán que expresar en un breve texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor • Competencia para aprender a ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia Social y Cívica • Competencia tecnológica

<i>Los juegos en Altza</i>	El reto de esta unidad es investigar los juegos más populares del pasado y hacer un trabajo sobre los tres que hayan despertado más interés en el alumnado. Crear los juegos y jugarlos.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para aprender a ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia Social y Cívica • Competencia artística
<i>Las escuelas de Altza hace 80 años</i>	El reto de esta unidad es imaginar que has envejecido y tras reflexionar sobre la evolución de la educación, contarles a tus nietos o nietas cómo era la escuela de tu infancia a través de un trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para convivir 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia tecnológica • Competencia Social y Cívica
<i>Las huertas de Altza</i>	El principal reto de esta unidad será realizar un trabajo en equipo, indicando lo que has aprendido sobre las huertas, lo que sabías antes de comenzar a trabajar la unidad y lo que más te ha interesado en el formato que prefieras.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor • Competencia para aprender a ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia Social y Cívica • Competencia tecnológica
<i>Las migraciones en Altza</i>	El principal reto de esta unidad será realizar un diálogo abierto sobre el tema, recogiendo de frente las informaciones y vivencias sobre las migraciones y aprendiendo de la gente de su entorno. Las ideas principales se recogerán por escrito o a través de una producción artística.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Competencia para convivir 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia Social y Cívica

<i>Los caseríos de Altza</i>	El reto de la unidad consiste en hacer una investigación sobre uno de los temas que se presentan y crear una presentación o producto final basándose en el tema escogido.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor • Competencia para aprender a ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia Social y Cívica • Competencia tecnológica
<i>Las tiendas de Altza</i>	El principal reto de esta unidad será diseñar una tienda y preparar un sketch representando una conversación ocurrida en ella. El trabajo realizado, por parejas, se presentará ante los compañeros de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia artística • Competencia matemática
<i>Las costumbres navideñas de Altza</i>	<p>EL reto de la unidad es escribir una noticia original partiendo de los conocimientos previos del alumnado y de lo aprendido en la unidad.</p> <p>La noticia puede estar basada en sucesos reales o puede ser inventada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para aprender a aprender y para pensar 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia artística • Comunicación Lingüística y literaria
<i>El lavadero de Altza</i>	El reto de la unidad consiste en hacer por parejas un mapa conceptual vinculado al agua y a su importancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica • Competencia Social y Cívica • Comunicación Lingüística y literaria

<i>Las fiestas en Altza</i>	El reto de la unidad es escribir un cuento original basado en conocimientos previos y en lo aprendido en la unidad. El cuento ha de estar relacionado con la temática de las fiestas del barrio.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para convivir 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Social y Cívica • Comunicación Lingüística y literaria
<i>La industria en Altza</i>	En grupos de 4-5, el principal reto de esta unidad será preparar una presentación sobre la industria, el medio ambiente y el modo de vida a partir de la investigación de algunas fotografías de Altza y su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica • Competencia Social y Cívica • Comunicación Lingüística y literaria
<i>La salud en Altza</i>	El reto de la unidad es crear un póster que recoja los diferentes factores que afectan a la salud.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para convivir 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Social y Cívica • Competencia científica • Comunicación Lingüística y literaria
<i>El Alarde de Altza</i>	El principal reto de esta unidad es reflexionar sobre las diferentes formas de comunicación y adivinar los mensajes secretos de la unidad utilizando el código Morse.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para aprender a aprender y para pensar 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia Social y Cívica
<i>Las comunicaciones en Altza</i>	El reto de la unidad es grabar un programa de radio entre toda la clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender y para pensar 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia tecnológica • Comunicación Lingüística y literaria

	Para ello, se propone la división de roles y trabajar los temas presentados en las otras unidades, dando voz a los saberes comunitarios y a lo aprendido en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para convivir 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Social y Cívica
<i>Los carnavales de Altza</i>	El reto de esta unidad será preparar una exposición que recoja diferentes producciones relacionadas con el carnaval basadas en lo aprendido a lo largo de la misma y en sus conocimientos del tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender y para pensar • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para convivir 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia artística • Competencia motriz • Competencia tecnológica
<i>Los jóvenes de Altza</i>	El reto de la unidad consiste en interpretar algunos de los grafitis del barrio tratando de comprender los mensajes y analizándolos desde los conocimientos previos y lo aprendido en la unidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para aprender a aprender y para pensar 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia Social y Cívica
<i>Reto final del proyecto</i>	El reto final consiste en recoger lo aprendido en las distintas unidades en una revista editada por todos los compañeros de clase para devolver el conocimiento a la comunidad y compartir lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal, no verbal y digital • Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor • Competencia para aprender a aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Lingüística y literaria • Competencia tecnológica • Competencia Social y Cívica • Competencia artística

En cuanto a las características de los materiales didácticos creados, siendo el conocimiento comunitario la base de estos materiales, se ha de recalcar que una de las características que conforma el conocimiento

comunitario es que su comprensión no se limita al mensaje, sino a toda la interrelación de hablantes con su contexto sociocultural y su historia, un conocimiento implícito y no escriturado que resulta un enigma para las personas que llegan a una comunidad debido, por ejemplo, a un proceso migratorio, y que provoca el distanciamiento. Desenmarañar, al menos parcialmente, este conocimiento requiere “poner en primer plano las formas de relación y que las estructuras lingüísticas y sus contenidos queden en un segundo plano” (Encina y Ezeiza, 2017a, p. 268), logrando así generar nuevas identificaciones, necesarias para la comprensión mutua y para que siga produciéndose este conocimiento.

Los materiales didácticos resultantes, fruto de este proceso complejo, recogen textos orales y escritos que tienen gran fuerza como *input* lingüístico y cultural. Así, es un proyecto en el que se desarrollan materiales didácticos digitales complejos y convivenciales, que resitúan la lengua minorizada en la comunidad desde la comprensión de la diversidad cultural. Se pretende, de esta manera, que el alumnado supere la idea de que el euskera, idioma base de los materiales, es un idioma escolar, cuyo uso se reduce a la obligatoriedad escolar, para que sea apreciado y comprendido como una lengua viva de su comunidad, con una historia que se entreteje con otras lenguas y culturas.

Para ello, las formas narrativas orales se ven complementadas por otros géneros textuales, como recortes de noticias, documentos administrativos, anuncios comerciales, carteles...; y también por documentos visuales (fotografías, *grafitis*...) y audiovisuales (vídeos, materiales interactivos) que sugieren un (re)encuentro con las raíces y también un juego de contrastes entre momentos históricos, reflejados de forma imperfecta e incompleta para que puedan seguir siendo construidos. El pasado y los sentimientos compartidos sirven para que los miembros que forman parte de la comunidad se comprendan a sí mismos (Causse, 2009) de manera sencilla, mediante un conjunto dinámico de valores donde la cultura es recreada de manera cotidiana (Medina, 2013).

En lo que se refiere a las narraciones, la oralidad, no solo es compleja, sino también dinámica y diversa. Se genera por *repetición creativa*, de manera que recoge elementos del pasado para reproducirlos y construir nuevos significados, entretejiendo palabras, expresiones, risas, coplas, gestos y ritmos de habla que van mucho más allá de la construcción de discursos (Encina y Ezeiza, 2019).

En la oralidad se hacen presentes personas, sucesos, hechos, situaciones y vivencias a veces solo con una mirada o con un silencio, lo que abre a múltiples interpretaciones y a nuevas vivencias. Llevar esta riqueza a contextos educativos puede propiciar una profundización en las formas populares de expresión que suponga, al mismo tiempo, la dinamización de la autoestima individual, grupal y comunitaria.

Además de trabajar aspectos diversos de la comunicación oral y escrita, el pensamiento crítico y el conocimiento del entorno sociocultural desde una perspectiva comprometida y dialéctica, en los materiales didácticos desarrollados en este proyecto se promueve la competencia para aprender a aprender y aprender a pensar, la competencia para convivir, la competencia para aprender a ser, la competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor y la competencia vinculada a la comunicación, verbal, no verbal y digital.

En cuanto al contenido, se ha reflexionado sobre cómo reflejar la realidad y los saberes populares de forma que los materiales generados sean auténticos y representen las diversas visiones. Así, la representación del componente cultural tiene gran importancia, optando por incluir algunos documentos o materiales de forma complementaria, creando una propuesta integral en la que se recoge el conocimiento resultante de la construcción colectiva comunitaria del entorno sociocultural en el que se sitúa el centro educativo, es decir, del barrio de Altza. Además, el contenido procura reflejar las distintas opresiones históricas existentes en la comunidad para promover la reflexión desde el pensamiento crítico, ya que los descendientes de los opresores y los oprimidos se juntan en

las mismas escuelas. Asimismo, mediante las actividades propuestas se promueve el aprendizaje cooperativo.

Como modelo tecnológico de los materiales didácticos digitales curriculares, se ha optado por la propuesta del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, de generación de Recursos Educativos Abiertos (REA) por medio de la herramienta eXeLearning, de software libre (INTEF, 2020). Los REA han sido promovidos por la UNESCO (2019) y se refieren a cualquier recurso educativo y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje que esté plenamente disponible para ser usado por cualquier persona con interés en los mismos, sin que haya necesidad de pagar derechos de licencia (UNESCO, 2019; Zacca y Olite, 2010). En el caso del INTEF, el banco de recursos educativos abiertos se organiza en torno al Proyecto EDIA (CEDEC, 2019; INTEF, 2019).

Por lo tanto, a modo de conclusión, los materiales didácticos creados entrelazan diversos objetivos:

- Construir colectivamente un conocimiento comunitario abierto y complejo, próximo al alumnado, presentado de forma sencillizada en unidades didácticas que puedan comprender y también debatir, al ser parte de esa comunidad que lo construye.
- Presentar y experimentar con procesos de construcción del conocimiento, que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico en relación a los conocimientos sociales, culturales e históricos.
- Diseñar y desarrollar materiales didácticos auténticos que presenten *input* diverso, tanto oral como escrito, con diversas grabaciones y fragmentos de entrevista que muestren la diversidad comunicativa del entorno comunitario, además de documentos históricos sencillos. Junto a este

input, proponer diversas formas de interacción comunicativa que incluyan la comparación de textos, la integración de las TIC y la producción comunicativa oral y escrita diversa; siendo la lengua vasca estándar la lengua vehicular del proyecto.

- Que el propio proyecto de recogida de historias orales ayude a dinamizar la convivencialidad en el barrio y a la autoestima comunitaria.

1.3. RESULTADOS DE LA TRIANGULACIÓN

La evaluación del proyecto de investigación ha sido continua, reflexionando constantemente sobre el proceso y desarrollo de la investigación, detectando los puntos de mejora y haciendo un esfuerzo para adaptarse a la situación y a las necesidades concretas de la comunidad, así como a las restricciones concretas provocadas por la situación sanitaria del momento (Covid2019). Así, la investigación ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades comunitarias de manera constante.

Por otro lado, además de evaluar constantemente el desarrollo de la investigación para su mejora y adaptación, al ser los materiales los resultados de la investigación, a modo de validación de los mismos, se ha realizado un proceso de evaluación mediante triangulación. Así, la triangulación vinculada a los tres niveles de evaluación que a continuación se presentan, formaría parte de la validación de los resultados.

Estos son los tres niveles aplicados para la evaluación mediante triangulación:

Nivel 1: autoevaluación siguiendo los 32 criterios de evaluación recogidos en la presente investigación

Nivel 2: discusión de grupo para debatir sobre los materiales didácticos digitales generados y recoger sugerencias o posibles mejoras.

Nivel 3: evaluación mediante la realización de entrevistas individuales a personas pertenecientes a la comunidad vecinal, a la comunidad científica y a la comunidad profesional (educativa y experta en TIC) y su posterior triangulación.

Toda persona que ha realizado la evaluación ha tenido acceso a todo el conjunto de materiales didácticos digitales creados, es decir, a las 17 unidades y a la guía del profesorado. Además, de forma complementaria, para facilitar la evaluación de los materiales didácticos, se han escogido 3 de las 17 unidades didácticas para representar la estructura de las unidades y las formas de reflejar el conocimiento comunitario de los materiales didácticos. Las 3 unidades escogidas han sido presentadas a modo de ejemplo tanto en la discusión de grupo como en las entrevistas individuales.

Así, el análisis de las 17 unidades en su conjunto sirve para comprender el proyecto y los materiales en su totalidad, es por ello por lo que todo el material creado se comparte previamente con las personas que van a realizar la entrevista para poder hacer un análisis en profundidad.

Sin embargo, si se quiere hacer un análisis intensivo, al ser 17 unidades una cantidad extensa del material a analizar, se ha optado por la presentación de tres unidades para poder examinarlas apartado por apartado y recibir un *feedback* concreto de las mismas.

De esta manera, se recoge una evaluación general de los materiales y su planteamiento didáctico, metodológico y pedagógico, así como una evaluación concreta sobre el planteamiento interno de las unidades, las actividades, su patrón y las competencias que se desarrollan.

Las 3 unidades escogidas a modo de ejemplo son las siguientes: los juegos en Altza, las tiendas de Altza y la industria en Altza.

En la Tabla 13 se recoge el desarrollo completo de las mismas, reflejando los apartados creados para cada una de las tres unidades.

Tabla 13*Apartados internos de los 3 temas representativos*

Los juegos en Altza	Las tiendas de Altza	La industria en Altza
Introducción	Introducción	Introducción
Conocer el tema de la unidad y presentar el reto.	Conocer el tema de la unidad y presentar el reto.	Conocer el tema de la unidad y presentar el reto.
Inmersión en el tema	Inmersión en el tema	Inmersión en el tema
Hacer una inmersión en el tema a través de un video narrado que refleja el conocimiento proveniente de las historias orales.	Hacer una inmersión en el tema a través de un video narrado que refleja el conocimiento proveniente de las historias orales.	Hacer una inmersión en el tema a través de un video narrado que refleja el conocimiento proveniente de las historias orales.
Contestar a las preguntas propuestas y reflexionar sobre los juegos.	Compartir en un mural colaborativo anécdotas y vivencias relacionadas con las tiendas del barrio.	Compartir conocimientos sobre la gente que trabaja en la industria y debatir sobre los temas propuestos.
Relatos	Relatos	Relatos
Escuchar las dos entrevistas, reflexionar sobre el tema y participar en los debates propuestos.	Escuchar las tres entrevistas, reflexionar sobre el tema y participar en los debates propuestos.	Escuchar las dos entrevistas, reflexionar sobre el tema y participar en los debates propuestos.
Juguemos	Rellenar los huecos	Contaminación
Compartir los juegos favoritos en un mural interactivo compartido con otras escuelas. Conocer algunos juegos tradicionales y sus formas de juego.	Trabajar el conocimiento resultante de las historias orales de Altza rellenando el texto que recoge sus conocimientos.	Trabajar el tema de la contaminación realizando los diferentes ejercicios que se proponen para los tres ciclos educativos de Educación Primaria.

Manualidades	Reto: <i>Sketch</i>	Analizando los procesos
Comprender los pasos que se explican en la entrevista y hacer una pelota con materiales tradicionales y fáciles de encontrar.	El alumnado ha de diseñar una tienda, escogiendo nombre, diseñando el logo, describiendo los productos que se venden en ella y su localización. Después escribirán un <i>sketch</i> que sucede en la tienda y lo representarán.	Analizar los 3 procesos de creación de objetos y hacer una pequeña investigación sobre las fábricas e industrias del entorno describiendo cómo era trabajar en una de ellas o el proceso de creación de lo que fabricaban.
Reto: investigación sobre los juegos del pasado	Galería de imágenes	Reto: la industria en Altza
El alumnado ha de realizar una investigación sobre diferentes juegos del pasado, escogiendo tres de ellos y haciendo un desarrollo de los mismos.	En este apartado se recogen imágenes del barrio sobre el tema de la unidad para que el alumnado pueda utilizarlas en el reto si lo considera adecuado.	El alumnado ha de descubrir las industrias y fábricas de la zona basándose en fotografías antiguas y ha de hacer un estudio extenso de una de ellas para conocer mejor la industria de la zona, por grupos.
Galería de imágenes	Ayudando en las tiendas	Rellenar los huecos
En este apartado se recogen imágenes del barrio sobre el tema de la unidad para que el alumnado pueda utilizarlas en el reto si lo considera adecuado.	El alumnado ha de resolver problemas matemáticos que se presentan vinculados a los cálculos en las tiendas. Los problemas se presentan divididos en los tres ciclos de Educación Primaria, con nivel de dificultad ascendente.	Repasar el conocimiento resultante de las historias orales de Altza rellenando el texto que recoge sus conocimientos.
Rellenar los huecos	¿Cómo he trabajado?	Galería de imágenes
Repasar el conocimiento resultante de las historias orales de Altza rellenando el texto que recoge sus conocimientos.	Para realizar la evaluación y reflexionar sobre el proceso de trabajo de la unidad se presenta una diana de autoevaluación.	En este apartado se recogen imágenes del barrio sobre el tema de la unidad.

<p>¿Cómo he trabajado?</p> <p>Para realizar la evaluación y reflexionar sobre el proceso de trabajo de la unidad se presenta una diana de autoevaluación.</p>	<p>Guía didáctica</p> <p>Este apartado está pensado para el profesorado. En este apartado se recogen todas las características de la unidad temática, el posible desarrollo de la misma, la temporalización, los objetivos, las competencias y los criterios de evaluación.</p>	<p>¿Cómo he trabajado?</p> <p>Para realizar la evaluación y reflexionar sobre el proceso de trabajo de la unidad se presenta una diana de autoevaluación.</p>
<p>Guía didáctica</p> <p>Este apartado está pensado para el profesorado. En él se recogen todas las características de la unidad, el posible desarrollo de la misma, los detalles de todos los apartados, las sesiones y la temporalización, los objetivos, las distintas competencias que se trabajan y los criterios de evaluación.</p>	<p>Materiales en castellano</p> <p>En este apartado se presentan materiales en castellano vinculados a la unidad para que las personas que no sepan euskera también puedan trabajar el tema. Entre ellos se recoge el conocimiento comunitario resultante de las historias orales en forma de texto.</p>	<p>Guía didáctica</p> <p>Este apartado está pensado para el profesorado. En él se recogen todas las características de la unidad, el posible desarrollo de la misma, los detalles de todos los apartados, las sesiones y la temporalización, los objetivos, las distintas competencias que se trabajan y los criterios de evaluación.</p>
<p>Materiales en castellano</p> <p>En este apartado se presentan materiales en castellano vinculados a la unidad para que las personas que no sepan euskera también puedan trabajar el tema. Entre ellos se recoge el conocimiento comunitario resultante de las historias orales en forma de texto.</p>		<p>Materiales en castellano</p> <p>En este apartado se presentan materiales en castellano vinculados a la unidad para que las personas que no sepan euskera también puedan trabajar el tema. Entre ellos se recoge el conocimiento comunitario resultante de las historias orales en forma de texto.</p>

Por lo tanto, la evaluación de los materiales didácticos digitales se realiza en tres niveles (autoevaluación, discusión de grupo y triangulación de las entrevistas abiertas) y mediante la evaluación general de todos los materiales didácticos generados y la evaluación exhaustiva de las 3 unidades escogidas como representativas.

Tanto en el nivel vinculado a la discusión de grupo como en el de las entrevistas abiertas se ha buscado la participación de tres tipos de perfiles.

Así, todos los datos provenientes de la evaluación de los resultados en estos dos niveles han sido analizados teniendo en cuenta la matriz sociocultural, dando especial importancia al perfil académico-laboral de los participantes, que indica a qué comunidad de los tres perfiles pertenece la persona entrevistada.

La clasificación de los perfiles académico-laborales por grupos comunitarios se ha hecho de la siguiente manera:

Dentro de la comunidad científica los perfiles escogidos han sido de personas vinculadas a la universidad, especialmente, profesores universitarios. Dentro de este perfil también se ha tenido en cuenta a las personas que se dedican a investigación y están habituadas a los estudios académico-científicos.

Dentro de la comunidad vecinal, las personas participantes han sido gente diversa que vive o ha vivido en el barrio de Altza, que trabaja o ha trabajado en la comunidad, o que ha tenido una vinculación convivencial cercana al barrio. Se ha tratado de lograr diversidad comprendida desde la matriz sociocultural a la hora de realizar la evaluación entrevistando a gente de distintas edades, géneros, clases sociales/culturas de trabajo, etnias y adscripciones.

Finalmente, los participantes que han evaluado los materiales desde la visión de la comunidad profesional han sido profesores y profesoras de distintas etapas, especialmente el profesorado de Educación Primaria, expertos en TIC, expertos en materiales didácticos digitales y participantes con experiencia en dinimizaciones comunitarias.

En cuanto a la discusión de grupo, se hace un análisis en profundidad a través de la herramienta de análisis desde los discursos, teniendo en cuenta cuál es la persona hablante en cada momento y cuál es el mensaje que quiere transmitir desde su cosmovisión. Así, se extraen las conclusiones de dicho grupo en cuanto a la calidad y adecuación de los materiales didácticos, recogiendo una evaluación completa y conjunta por parte de los participantes pertenecientes a las tres comunidades que va más allá de los criterios establecidos.

Para el análisis de los datos de las entrevistas individuales, las entrevistas realizadas han sido categorizadas en los 32 criterios mencionados. Una vez realizada la categorización de todas las entrevistas orales o las evaluaciones escritas, se ha extraído la información vinculada a todos los criterios por cada uno de los 3 grupos. De esta manera, se cuenta con la información recogida relativa a cada criterio mencionado por cada grupo y se realiza una triangulación de los datos obtenidos, contrastando las diferentes opiniones por perfiles.

Finalmente, las conclusiones de la discusión de grupo y los resultados de las evaluaciones individuales han sido utilizados para detectar los aspectos de mejora de los materiales, realizar las mejoras posibles y establecer líneas futuras para el trabajo y desarrollo de materiales didácticos digitales curriculares venideros basados en el conocimiento comunitario.

Finalmente, además de evaluar los materiales creados, se hace una evaluación del proyecto de investigación y su proceso a través de un análisis DAFO, detectando y describiendo sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los tres niveles de evaluación mediante triangulación.

1.3.1. Aplicación de la herramienta de autoevaluación

Como primera evaluación de los materiales, se ha querido comprobar que los materiales cumplieran con las bases de calidad recogidas en los 32 criterios de evaluación seleccionados para la presente investigación:

- 17 criterios proceden de la revisión bibliográfica, tales como complejidad, interdisciplinariedad, oralidad, diversidad cultural, formas de relación y convivencialidad, pensamiento crítico, autenticidad, o variedad comunicativa.
- 15 criterios proceden de la *Norma 71362 de Calidad de los materiales educativos digitales*, elaborada por UNE (acrónimo de *Una Norma Española*) y promovida por el Gobierno de España a través del INTEF (2019), ya que, cualquier recurso educativo digital debe, al menos, ser evaluado siguiendo la Norma 71362 y los criterios de evaluación recogidos en la misma. Los criterios se refieren a aspectos tales como la calidad didáctica, la accesibilidad, adaptabilidad, interoperabilidad, estabilidad técnica, portabilidad, diseño gráfico, estructura, o navegación.

Para realizar la autoevaluación, en primer lugar se ha cumplimentado la tabla que recoge los criterios y sus características a modo de *checklist* (Anexo 6). A continuación, se ha procedido a hacer una justificación de la autoevaluación por cada uno de los 32 criterios recogidos. Los resultados de la autoevaluación en relación a los 32 criterios y sus correspondientes características recogidas en la *checklist* son los siguientes:

- Reconocimiento de la fuente

En los materiales didácticos generados se reconoce la fuente de los diversos contenidos multimedia de diversas maneras. En primer lugar, se indica tanto en la unidad introductoria como en el apartado inicial de todas las unidades, que el conocimiento base de los materiales es el proveniente de la construcción colectiva del conocimiento comunitario desarrollada a través de la herramienta

historias orales, mediante la cual se han recogido las voces de 106 participantes. Por lo tanto, se especifica que el conocimiento que se refleja viene de los y las alzatarras que han participado en la construcción colectiva.

Además de mencionar la fuente base del conocimiento, se ha mencionado la fuente de las imágenes, fotografías o documentos externos que se han incluido a modo de apoyo visual o de contenido en los materiales.

Asimismo, se han realizado vídeos narrados que incluyen imágenes de apoyo y vídeos externos al proyecto. Todas las imágenes y fragmentos de vídeos utilizados están referenciados en los créditos que se incluyen al final de todos los vídeos creados.

De esta manera, se ha asegurado el reconocimiento de las fuentes en todas las posibles dimensiones, indicando la procedencia del conocimiento reflejado, de las imágenes, de los vídeos o de los documentos compartidos.

- Construcción colectiva del conocimiento comunitario

Los materiales didácticos parten de la construcción colectiva del conocimiento comunitario, pero no tienen como objetivo convertirse en contenido educativo, sino promover futuras construcciones colectivas. Por lo tanto, las actividades que se recogen en los materiales buscan promover encuentros, recordar vivencias y facilitar la comprensión de las formas de construcción de conocimiento comunitarias para que las personas que los usen puedan seguir construyendo el conocimiento tanto en las aulas como en la comunidad, es decir, en su vida cotidiana.

Así, los materiales creados facilitan el diálogo desde las mediaciones sociales deseadas para que las personas que los trabajen puedan encontrar identificaciones y distanciamientos mediante debates abiertos sobre los temas desarrollados o sobre otros temas que puedan ser de interés en la comunidad.

De esta manera, los materiales didácticos digitales resultantes, recogen el conocimiento comunitario y sus formas de construcción, ponen en valor los saberes de la comunidad, facilitan el conocer a las personas con las que se comparte el tiempo tanto dentro como fuera de los centros educativos, y promueven futuras construcciones colectivas.

- Reutilización

Los materiales creados se pueden editar al completo y a distintos niveles. En primer lugar, mediante la herramienta eXeLearning, del planteamiento completo de 17 unidades pueden extraerse únicamente las unidades que el profesorado considere necesarias, tanto de forma individual como agrupada.

Asimismo, si se quiere mantener el planteamiento general, esta herramienta permite eliminar únicamente las unidades que el profesorado decida que no quiera trabajar por diversos motivos, adaptándose al completo a las necesidades del aula.

Además, a nivel interno de cada unidad, todos los apartados, textos, imágenes, actividades y vídeos pueden ser editados, por lo tanto, el profesorado puede eliminar ejercicios que no quiera, añadir textos para adecuar los materiales a su alumnado, proponer nuevas actividades o incluir materiales complementarios entre otras opciones.

Así, todos los materiales pueden ser reutilizados, editados y modificados con facilidad ayudando a que puedan ser usados y trabajados en las aulas de forma diversa. En esta línea, el profesorado también podrá adaptar los materiales a su asignatura, añadiendo actividades vinculadas a la misma y eliminando de la propuesta las que considere que no se adaptan a su asignatura o realidad del aula.

Finalmente, es importante mencionar que al ser materiales publicados bajo la licencia *Creative Commons* CC-BY-SA, toda persona que desee hacer

uso de los mismos puede utilizarlos de manera libre y publicarlos referenciando la fuente.

- Matriz sociocultural

Los materiales didácticos están basados en las historias orales, es decir, en las voces de la gente de la comunidad de Altza. Sin embargo, es de vital importancia comprender que la comunidad no está conformada por un grupo homogéneo de personas, sino que es una comunidad diversa y que, por lo tanto, también existe una gran diversidad de visiones y opiniones.

Así, a la hora de recoger el conocimiento comunitario, se ha de procurar reflejar la diversidad de la comunidad y tratar de plasmar las diversas experiencias sobre el tema que se está tratando comprendidas desde la matriz sociocultural.

Para ello, todas las entrevistas realizadas han sido recogidas, categorizadas, analizadas y representadas teniendo en cuenta los elementos de la matriz sociocultural: edad, género, etnia, clase social y cultura de trabajo, y adscripciones tanto de lugar como asociativas. De esta manera, a la hora de escribir los borradores, se ha tratado de reflejar dicha diversidad y de abordar el tema desde distintas visiones y realidades.

A modo de ejemplo, los borradores tratan de recoger las diversas visiones existentes, por lo tanto, al realizar el borrador sobre la temática de los lavaderos, no se menciona solamente que las mujeres eran las que solían lavar la ropa (análisis desde la visión de género), sino que algunas mujeres o familias adineradas contrataban a otras para que hicieran la colada de sus casas y fueran sus criadas, existiendo también una brecha a nivel económico y social dentro del grupo de mujeres de la comunidad (análisis desde la visión de clase social y cultura de trabajo). Finalmente, también se añade que al ser las mujeres las encargadas habituales del cuidado de menores, muchas veces acudían al lavadero con sus hijos e hijas, haciendo que estos también ayudaran a hacer la

colada, sobre todo las niñas (análisis desde la visión de edad). A continuación el fragmento del borrador al que se le hace referencia:

Por lo general, eran las mujeres las que iban a lavar la ropa y el resto de prendas del hogar. Algunas de ellas, además de lavar su ropa también lavaban las prendas de la gente adinerada del barrio al ser sus criadas. Algunas veces los menores también solían ayudar acompañando a sus madres al lavadero, especialmente las niñas.

- Convivencialidad

Los materiales creados pretenden poner las relaciones por encima de los contenidos. Para ello, a la hora de diseñar los materiales se han recogido actividades que promueven debates abiertos entre el alumnado para facilitar el encuentro de identificaciones y distanciamientos y así poder conocer mejor a los compañeros y compañeras con los que se comparte el aula día a día.

Es de gran importancia que los materiales promuevan encuentros para compartir conocimientos previos, ideas de interés y opiniones tanto dentro como fuera de las aulas, facilitando así la dinamización de relaciones interpersonales, convivenciales y colaborativas. Estas relaciones se entienden como vínculos interpersonales en los que se supera la tolerancia, y mediante los cuales, tras identificar aspectos de interés comunes, se puede llegar a compartir tanto dentro como fuera del aula desde el disfrute de la diversidad.

- Complejidad

En muchas ocasiones, los materiales didácticos que se crean para el alumnado de Educación Primaria tienden a simplificar la realidad para hacerla más comprensible y que la información de los contenidos sea más fácil de aprender. Sin embargo, el simplificar la información hace que en muchas ocasiones se pierda la riqueza de la misma, llegando a convertirse en textos o contenidos impersonales que no tienen relación ninguna con las experiencias previas o la vida cotidiana del alumnado.

En los materiales didácticos digitales resultantes del presente proyecto de investigación, se ha procurado mantener la complejidad de la información, apostando por modalizar y adaptar los textos a un lenguaje más cercano al alumnado y sencillizando los materiales en vez de simplificarlos.

Así, se han conseguido crear 17 unidades didácticas que presentan el conocimiento comunitario de una forma compleja pero comprensible, procurando reflejar la diversidad de la comunidad en los mismos. Esto ha servido para que los saberes populares puedan ser trabajados en las aulas desde la comprensión y el disfrute de la diversidad.

- Interdisciplinariedad

Los materiales que se han creado están basados en el trabajo de competencias, por lo tanto, no están clasificados por áreas curriculares. Esto hace que puedan ser trabajados desde distintas perspectivas y aplicados en distintas asignaturas, siendo un planteamiento completamente interdisciplinar.

Las áreas curriculares en las que se pueden trabajar los materiales y las competencias que se trabajan se recogen al final de cada una de las unidades en el apartado llamado guía didáctica. Además, como los materiales son flexibles y pueden ser modificados por el profesorado, pueden ser adaptados a las distintas áreas curriculares y trabajado el mismo tema desde más de una disciplina, complementando las visiones desde las cuales se realizan las actividades propuestas.

- Autoestima individual, grupal y comunitaria

Al desarrollar la presente Investigación Acción Participativa se detectó como necesidad el ayudar a la autoestima comunitaria, poniendo en valor los saberes de la gente. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de los materiales ha sido el elaborarlos de forma que pudieran ayudar a la autoestima individual, grupal y comunitaria, por encima del trabajo de los contenidos.

En este sentido, los materiales didácticos digitales curriculares que se han creado ayudan a la autoestima individual ya que están completamente vinculados a la vida cotidiana y a los conocimientos previos del alumnado, poniendo en valor todo lo que han aprendido en la comunidad dentro de las aulas.

Así, al ver que el conocimiento que han adquirido en los espacios y tiempos de su comunidad junto a familiares, vecinos y vecinas, conocidos y conocidas, tiene valor en la escuela, el alumnado mejora su autoestima individual. Al mismo tiempo, el trabajar los saberes populares en las aulas les ayuda a comprender que el conocimiento de su entorno es válido, ayudando a la concepción que tienen de la gente de la comunidad y de sus saberes, es decir, ayudando a la autoestima comunitaria.

El planteamiento de estos materiales, por lo tanto, sirve para trabajar los saberes populares en las aulas de forma curricular y abierta, facilitando que se generen aperturas desde las escuelas hacia la propia comunidad y que las escuelas se conviertan en otro espacio más de aprendizaje, sin monopolizar el conocimiento. De esta manera, los materiales generados comprenden y tratan de ayudar a la idea de la apertura de las escuelas, es decir, al planteamiento de las escuelas centrífugas.

- La oralidad

Los materiales didácticos educativos han de facilitar el aprendizaje y trabajo de distintas maneras de comunicación y distintos tipos de lenguaje: escrito, textual, gestual, visual, oral...

Sin embargo, el peso de la lectoescritura en las aulas eclipsa las diversas formas de comunicación existentes, llegando incluso a sustituir algunas de ellas de forma implícita.

Ejemplo de esto es lo que sucede con la oralidad. La oralidad fuera de las aulas es la forma más habitual de comunicación, es una forma viva de transmitir

mensajes, comprender a la gente del entorno y compartir experiencias y momentos. Sin embargo, en las aulas educativas, a pesar de que a nivel curricular se fomenta la necesidad de trabajar la oralidad, en muchas ocasiones se trabaja la oralidad basada en la escrituralidad. Es decir, el alumnado construye textos orales de forma planificada, escribiendo previamente lo que se va a decir e incluso acompañando las palabras con presentaciones escritas. Por lo tanto, la comunicación oral que se da en las aulas en muchas ocasiones está basada en textos y no es natural o espontánea, ni se realiza con el objetivo de comunicarse con otras personas de forma voluntaria y desde el disfrute.

Es por ello por lo que los materiales didácticos generados han tenido en cuenta la importancia de la oralidad, promoviendo debates y conversaciones reales en los que las relaciones y el conocer a las otras personas están por encima de los contenidos.

- Pensamiento crítico

Los materiales curriculares, al provenir del conocimiento académico-científico, en muchas ocasiones son cerrados e incuestionables. De esta manera, el alumnado se acostumbra a interiorizar los contenidos que se transmiten en las aulas sin analizarlos de una manera crítica o juzgarlos desde sus propios conocimientos previos o miradas.

Fuera de las aulas, al contrario, es necesario cuestionarse por el conocimiento, las ideas y la información que se recibe de manera constante en el mundo globalizado y mediante distintos medios (televisión, radio, redes sociales, internet...). Así, el alumnado ha de ser capaz de tener un criterio propio y decidir por sí mismo qué conocimiento es válido y cuál está sesgado.

Esto hace indispensable que en las aulas se trabaje el pensamiento crítico y que el alumnado tenga oportunidades de cuestionar la información, vincularla con sus conocimientos previos, debatirla con el resto de compañeros y

compañeras y buscar información adicional que sirva para contrastar o verificar el tema que se está tratando.

En esta línea, todos los materiales generados están realizados con suficiente apertura para que puedas ser debatidos y proponen actividades que ayudan al desarrollo del pensamiento crítico.

- Aprendizaje situado

Desde el socioconstructivismo, perspectiva pedagógica desde la que se han desarrollado los materiales, se plantea la necesidad de tener en cuenta el contexto sociocultural e histórico del alumnado a la hora de trabajar los contenidos y las competencias.

En esta línea, el planteamiento de los materiales didácticos creados es situado en cuanto que las temáticas que tratan las 17 unidades didácticas elaboradas están vinculadas al contexto y la historia del barrio de Altza en la que se ubican las escuelas para las que se han diseñado los presente materiales. Por lo tanto, el contexto sociocultural e histórico está reflejado en todas y cada una de las unidades.

- Andamiaje y zona de desarrollo próximo

Los materiales creados, al estar vinculados con el contexto sociocultural e histórico del alumnado y partir del conocimiento de la gente de la comunidad, están directamente relacionados con los conocimientos previos del alumnado, activándolos como base de trabajo sirviendo para trabajar desde la zona de desarrollo próximo.

Así, los materiales dinamizan un aprendizaje basado en el andamiaje, es decir, parten de los saberes previos del alumnado activando conocimientos, capacidades y experiencias, y aumentando gradualmente la dificultad de las actividades y retos propuestos para lograr un aprendizaje significativo.

- Aprendizaje cooperativo

En los materiales creados la dinamización de las relaciones interpersonales está por encima de la interiorización de los contenidos. Mediante dichas relaciones se promueve el trabajo de diversas competencias, entre ellas, la competencia para aprender a aprender y para pensar, la competencia vinculada a la comunicación verbal, no verbal y digital, o la competencia para aprender a ser.

El desarrollo de estas competencias requiere que el alumnado sea capaz de compartir sus conocimientos, experiencias y opiniones, interactuando con el resto de compañeras y compañeros, y trabajando de forma cooperativa.

Para ello, los materiales se han creado teniendo en cuenta la dinamización del aprendizaje cooperativo en su propuesta, incluyendo actividades que promueven el trabajo colaborativo e interdependiente para que puedan desarrollar su capacidad de trabajar junto a otras personas cooperativamente.

Además, se han incluido actividades y reflexiones que han de hacerse de forma autónoma para que el alumnado también sea capaz de reflexionar, trabajar y buscar solución a retos de manera crítica e individual.

- Las TIC como herramienta

Las tecnologías de la información y comunicación han tenido gran importancia en la recogida de la información, en el tratamiento y procesamiento de datos, en la elaboración de materiales, en su socialización y divulgación, y en la aplicación y trabajo práctico de las unidades didácticas digitales creadas. Es por ello por lo que es necesaria una profunda reflexión sobre el papel de las TIC, ya que pueden tomar un papel central con facilidad.

A la hora de elaborar los materiales didácticos y hacer el planteamiento didáctico-metodológico de los mismos, se ha tenido en cuenta en todo momento que las TIC han de tener el papel de herramienta, es decir, un papel secundario,

y en ningún momento han de tener el papel central. Así, siempre se han de anteponer las relaciones, la convivencialidad, las diversas formas de comunicación y los modos de trabajo cooperativos por encima de las tecnologías.

- Apertura de la comunidad y devolución del conocimiento

Todo conocimiento que parte de los saberes de la comunidad ha de servir para la propia comunidad, sin ser apropiado de forma académico-científica. Así, el conocimiento recogido ha de servir para devolverlo a la comunidad dando respuesta a las necesidades comunitarias detectadas.

Los materiales didácticos creados tienen como objetivo servir de devolución a la comunidad desde las escuelas, propiciando la apertura de las aulas y ayudando a la necesidad detectada a lo largo del proyecto de investigación, es decir, ayudando a la recuperación de la autoestima comunitaria y a poner en valor los saberes de la gente de la comunidad.

De esta manera, gracias a los materiales creados, el alumnado podrá conocer mejor su entorno sociocultural e histórico, apreciando y valorando las características de la comunidad en la que vive. Asimismo, los materiales facilitan la generación de vínculos convivenciales y dinamizan nuevas construcciones con la gente de la comunidad, proponiendo que el conocimiento se siga construyendo fuera del entorno educativo y facilitando futuras construcciones en el ámbito comunitario.

- Acceso

Se ha escogido la herramienta eXeLearning para la realización de los materiales y el alojamiento de los mismos en formato web debido al criterio vinculado al acceso. La herramienta eXeLearning y la publicación web de los materiales han asegurado el acceso abierto y libre a los mismos, asegurando una mayor socialización de manera gratuita.

Los materiales generados están presentados en distintos formatos para facilitar su divulgación y acceso a un mayor número de personas. Asimismo, dentro de los propios materiales también se tiene en cuenta la diversidad de formatos, transmitiendo los contenidos de distintas maneras (vídeos, audios, textos, imágenes...) para que puedan ser útiles para alumnado con necesidades diversas.

Además, el compartirlos vía página web facilita su acceso mediante enlace, ayudando a que puedan ser abiertos y trabajados en diversos sistemas operativos (Windows, Mac OS, Linux...) y en diversos dispositivos (Ordenadores, tabletas, teléfonos móviles...).

Otro aspecto a destacar es que la herramienta eXeLearning facilita que todos los materiales didácticos creados a través de la misma puedan ser descargados y trabajados sin acceso a internet. Esto también es útil para trabajarlos en aulas donde la conexión es inestable.

- Autenticidad

Los materiales creados son auténticos y originales, ya que han sido contruidos desde las historias orales recogidas en la comunidad y trabajados para que presenten el conocimiento de una forma compleja y sencillizada. Así, el conocimiento plasmado en los materiales trata de reflejar la realidad desde la complejidad recogiendo diversas visiones y manteniendo su autenticidad.

Se han evitado los plagios, referenciando los materiales o las ilustraciones externas que se hayan podido usar en los mismos. Así, el conjunto de materiales, el conocimiento reflejado y la propuesta didáctico-metodológica provienen de la presente investigación, siendo originales e inéditos. Las ilustraciones y los archivos complementarios que provienen de fuentes externas, asimismo, cuentan con la mención de la fuente en los propios materiales didácticos.

- Descripción didáctica

Los materiales creados recogen la descripción didáctica en un apartado específico por cada una de las unidades propuestas. Así, en caso de que se quiera trabajar una sola unidad, el profesorado puede contar con todos los aspectos necesarios para desarrollar la misma en el apartado llamado guía didáctica.

En este apartado, no solo se recoge la propuesta didáctica general de la unidad específica, sino que también se recogen los objetivos y las competencias que se trabajan en dicha unidad. Asimismo, todas y cada una de las unidades recogen en la guía didáctica la descripción de todos los apartados de la unidad, la temporización estimada para su desarrollo, las áreas curriculares desde las que se puede trabajar, los indicadores de uso y de desarrollo del reto de la unidad y los criterios de evaluación.

Además de recoger la descripción didáctica por unidades, se ha creado una guía para el profesorado en la que se recogen las diversas formas en las que se puede trabajar el material:

- Uso individual de la unidad o unidades que el profesorado considere de interés. En este planteamiento el profesorado trabajará en el aula con los materiales curriculares a los que está habituado y podrá incluir las unidades que considere afines.
- Desarrollo del planteamiento didáctico-metodológico usando solo algunas unidades didácticas. En este caso se comenzaría por la unidad introductoria, se desarrollarían las unidades intermedias que al alumnado o profesorado le interesaran y finalmente se haría la unidad que contiene el reto final.
- El planteamiento general al completo, trabajando todas las unidades didácticas de forma curricular y usándolas como material principal del aula para la adquisición de competencias, contenidos y habilidades sociolingüísticas.

- Calidad de los contenidos

Todo material creado ha de tener en cuenta unos criterios de calidad mínimos. El primero es que todos han de contar con una introducción para facilitar su comprensión. En esta línea existe una portada introductoria de los materiales en la que se explica el proyecto, pero para comprender en profundidad de dónde viene el conocimiento comunitario reflejado en los materiales y qué son las historias orales, se ha creado una unidad introductoria que familiariza al alumnado con la estructura de las unidades y facilita su posterior desarrollo.

Es de gran importancia también que el contenido esté relacionado con los objetivos y las competencias. Así, en todas las unidades se evidencia la relación entre el contenido, los objetivos y las competencias en el apartado llamado guía didáctica. Además, los contenidos creados han tenido en cuenta el nivel educativo, siendo creados de forma abierta para que el profesorado los pueda adaptar a los tres ciclos de Educación Primaria y ofreciendo actividades diversas, algunas de ellas diferenciadas por ciclos.

Además, es necesario que se especifiquen los derechos de autor del contenido. Para ello, en todas las secciones de los materiales, se puede leer el siguiente mensaje en el margen inferior de la página: Materiales protegidos por las siguientes licencias, CC-BY-SA, *Creative Commons*, declarar, compartir igual, licencia 4.0. Adicionalmente, se incluye una ficha técnica en la que se detalla la información sobre los derechos de autor.

Finalmente, para asegurar la calidad de los contenidos la información ha de ser veraz, actualizada y objetiva. En cuanto a estos aspectos, toda la información recogida en los materiales ha sido contrastada, validada y verificada mediante la técnica llamada saturación de los discursos, a través de grupos de discusión abiertos y contrastándola con material documental existente sobre cada una de las temáticas.

- Capacidad para generar aprendizaje

Los recursos creados han de ir más allá de la interiorización de contenido, es decir, han de promover el aprendizaje autónomo, interdependiente y cooperativo del alumnado, activando procesos vinculados a la competencia de aprender a aprender y facilitando que el propio alumnado sea quien cree nuevos aprendizajes.

En esta línea, los materiales creados intentan promover un aprendizaje significativo y crítico partiendo de los conocimientos previos del alumnado, vinculando los saberes con la historia y la realidad sociocultural de la comunidad, poniendo en primer plano las relaciones, destacando el valor de las construcciones colectivas, cuestionando el conocimiento que se está trabajando, y generando nuevos saberes y aprendizajes junto a los compañeros, las compañeras, los distintos miembros del centro educativo y la gente de la comunidad.

- Adaptabilidad

Los materiales didácticos curriculares creados son flexibles y están diseñados para adaptarse a todo tipo de necesidades y situaciones. En primer lugar, el planteamiento de los materiales se adapta a los tres ciclos de Educación Primaria, planteando algunas actividades que se pueden trabajar con distinta profundidad según el nivel y otras actividades que están diferenciadas por ciclos.

Además, comprendiendo que existen alumnos y alumnas que tienen diversas necesidades se han creado materiales que facilitan trabajar las competencias de manera diversa. Por ejemplo, se han incluido textos de ayuda y vídeos narrados acompañados de imágenes para que el alumnado pueda recibir el input y llegar a los objetivos por distintas vías.

Los vídeos en los que pueden existir barreras de comprensión por el idioma cuentan con subtítulos opcionales para que el alumnado que así lo requiera pueda apoyarse en ellos. En caso de que algún alumno o alumna no

controle el idioma vehicular del centro, es decir, el euskera, se ha añadido una sección que recoge el contenido básico de cada unidad en castellano para que pueda comprender los materiales y pueda trabajarlos con los compañeros y compañeras. Así, se han tenido en cuenta diversas necesidades y opciones en la generación de materiales que facilitan que estos se puedan adaptar a diferentes tipos de alumnado.

Adicionalmente, si fuera necesario, los materiales son completamente editables, facilitando que el profesorado pueda hacer adaptaciones y modificaciones acordes a las necesidades concretas de su aula o de su alumnado.

Es importante mencionar que los materiales se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje, sirviendo para trabajarlos de forma autónoma e interdependiente, por parejas, en grupos pequeños o a nivel de aula. Además, como se comprobó con la experiencia piloto en el centro Harri-Berri Oleta, los materiales pueden trabajarse mediante metodologías activas como las planteadas por el sistema Amara Berri, trabajando las competencias con todo el alumnado a la vez o dinamizando el trabajo en agrupaciones de 4-5 alumnos.

Al ser materiales didácticos digitales, estos materiales pueden ser utilizados en procesos de enseñanza online. Esto es importante debido a la situación actual resultante del Covid19, por la cual los confinamientos intermitentes tienen gran presencia en las aulas y el trabajo online ha cogido gran peso.

Sin embargo, se aconseja el uso de los materiales en el aula, ya que uno de los ejes es la dinamización de las relaciones convivenciales y la generación de debates que permitan detectar identificaciones y distanciamientos con el resto del alumnado.

- Interactividad

Los materiales incluyen ejercicios interactivos mediante los cuales el alumnado puede aprender de forma autónoma. Existen actividades con sistema de autocorrección y que requieren que el alumnado interactúe con la plataforma.

Asimismo, se han planteado muchas actividades que fomentan la interacción entre el alumnado y que promueven el trabajo cooperativo.

Finalmente, gracias a las oportunidades que las herramientas TIC ofrecen, se han creado actividades interactivas que facilitan el compartir el conocimiento del aula con alumnado de otras escuelas. Para ello, se han propuesto murales interactivos vía Padlet en los que el alumnado de las diferentes escuelas de la comunidad puede compartir experiencias, generando puentes con otros centros educativos (Giler-Loor et al., 2020).

- Motivación

La motivación es un aspecto esencial para el aprendizaje significativo del alumnado, ya que implica las ganas de aprender, compartir, construir conocimiento y resolver retos.

Para que los materiales diseñados ayuden a la motivación del alumnado, se han tenido en cuenta los temas de interés existentes en la comunidad, adaptándolos así a las experiencias vitales del alumnado.

Además, para la motivación, es de gran importancia que el alumnado no se sienta estresado por no poder seguir un ritmo concreto o por sentir que necesita más tiempo del que se le ofrece para realizar las actividades propuestas. Para ello, las actividades cuentan con una estimación temporal abierta sugerida en el apartado que recoge la guía didáctica y no existen actividades con tiempo límite, facilitando que cada una de las personas pueda llevar su propio ritmo de aprendizaje.

También se ha tenido en cuenta a favor de la motivación que el alumnado ha de poder desarrollar su capacidad de trabajar de forma autónoma, pero que también es de vital importancia incrementar la competencia social y trabajar de forma colaborativa. Es por ello por lo que se proponen diversas agrupaciones que promueven el trabajo autónomo, interdependiente y colectivo.

Finalmente, los materiales creados han tenido en cuenta el diseño, procurando hacer unos materiales que presentan la información, los contenidos, y las actividades de manera atractiva y acompañados de ayudas visuales.

- Formato y diseño

Los materiales didácticos digitales incluyen muchos formatos en su diseño para ayudar al alumnado a avanzar hacia el reto de la unidad y trabajar el tema de forma activa y significativa.

Algunos de los formatos más utilizados en las unidades didácticas han sido los siguientes: textos, imágenes, vídeos, audios, fotografías, murales, documentos, cuestionarios, actividades interactivas... Esta diversidad de formatos facilita el aprendizaje y añaden dinamismo a la plataforma.

En cuanto al diseño, se ha procurado hacer que sea atractivo e intuitivo, pudiendo navegar entre las distintas unidades con gran facilidad y avanzar o retroceder sin restricciones. Además, para facilitar su navegación, se ha procurado que todas las unidades tengan un diseño y estructura similar. Asimismo, se ha procurado que todos los apartados transmitan las instrucciones de forma precisa y fácil de comprender.

- Reusabilidad

Los materiales didácticos generados están organizados por módulos, así, los módulos propuestos pueden ser editados, adaptados añadidos o eliminados. Lo mismo ocurre con todas las unidades, al ser materiales que se pueden editar

en su totalidad, pueden ser cambiadas de orden, eliminadas o añadidas, facilitando su reusabilidad.

Adicionalmente, los mismos materiales pueden ser reusados desde las distintas visiones de las áreas curriculares o trabajarse con el mismo grupo de alumnos y alumnas en años consecutivos, añadiendo profundidad y complejidad a los mismos.

- Portabilidad

Los materiales creados son portables, se pueden compartir mediante enlace, pueden ser guardados en forma de paquete SCORM por lo que pueden exportarse a diversas plataformas. Además, al estar creados con eXeLearning, pueden ser trabajados tanto online como offline y adaptarse a distintos recursos y dispositivos. Los materiales también pueden ser enviados por correo o compartidos mediante pendrive.

El que exista la posibilidad de compartirlos en diversos formatos y por distintas vías facilita su socialización y su uso, facilitando que la mayoría de las personas pueda utilizarlos ya que tienen un formato estándar reconocido por toda clase de dispositivos y de sistemas operativos.

- Robustez, estabilidad técnica

Los materiales creados funcionan sin problemas. En ocasiones, si se trabaja online y con una conexión a internet poco estable puede que el recurso necesite un poco más de tiempo para cargarse. Tras la utilización online en diversos dispositivos y con una conexión estable, se ha verificado que la página web funciona correctamente y sin errores.

Se ha comprobado también que los vídeos y los audios se reproducen sin dificultades, pudiendo controlarlos desde los mismos materiales, ampliarlos o pausarlos cuando se requiere. Por lo tanto, los materiales creados son robustos y estables a nivel técnico.

- Estructura del escenario de aprendizaje

A la hora de diseñar los materiales se ha procurado repetir la misma estructura en todas las unidades para facilitar la navegación intuitiva del alumnado. Asimismo, considerando que es de gran utilidad poder avanzar y retroceder dentro de la misma unidad o entre unidades de forma libre, se ha incluido una barra de navegación que facilita la movilidad entre los diferentes escenarios de aprendizaje, pudiendo avanzar y retroceder cuando el usuario lo determina.

Para que la estructura sea clara y la navegación sea simple, los títulos de cada apartado tratan de expresar de forma clara cuál es la unidad y cuáles son sus apartados internos (Figura 17).

Figura 17

Navegación de los materiales, ejemplo de una unidad

Altzako materialak
Altzako Ahozko Historiak
1. UNITATEA: Ahozko historiak eskolan
2. UNITATEA: Jolasak Altzan
Gaian murgiltzen
Kontakizunak
Jolas dezagun
Eskulanen atala
Erronka: iraganeko jolasen ikerketa
Argazkien galeria
Hutsuneak bete
Autoebaluazioa. Nola egin dut lan?
Materiales en castellano
• Irakasleentzako gidalerro didaktikoak
3. UNITATEA: Altzako eskolak orain dela 80 urte

Por otro lado, para que la estructura sea más clara y que el uso de los materiales sea sencillo, se ha tratado de facilitar su utilización a nivel de informativo, incluyendo datos coherentes y significativos, y a nivel de navegación, facilitando que todas las ventanas puedan abrirse, cerrarse, ampliarse o minimizarse cuando el usuario lo considere oportuno.

- Navegación

Tras contar con la versión definitiva para la evaluación de los materiales se ha comprobado el funcionamiento correcto de la navegación. Entre otros, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: los enlaces funcionan correctamente y se abren en otras pestañas evitando que el alumnado salga del recurso, existen distintas rutas para llegar al mismo escenario de aprendizaje, el recurso indica visualmente dónde se encuentra el usuario en todo momento, el tiempo ofrecido para la lectura y la utilización del contenido no está limitado, los materiales vuelven a su configuración inicial si se reinician, y por último, el usuario puede salir en cualquier momento del recurso.

- Operabilidad

Los materiales creados se comportan de manera lógica y predecible. Son completamente operativos, pudiendo ser utilizados de forma intuitiva, clara y rápida mediante el uso de distintos periféricos, es decir, haciendo uso del ratón, *touchpad*, pantalla táctil, teclado, etc.

Sin embargo, no se han configurado teclas de acceso rápido para navegar por los materiales, siendo necesario usar la barra de navegación desplegable o los botones anterior/siguiente existentes en el margen inferior de todas las páginas.

- Accesibilidad del contenido audiovisual

En el diseño de los materiales se ha hecho especial hincapié en la accesibilidad del contenido audiovisual. En primer lugar, se ha tratado de evitar

destellos intensos en los vídeos y que el contraste de colores en los mismos sea adecuado para poder apreciar correctamente todos los textos e imágenes.

En segundo lugar, a nivel de contenido audiovisual se han creado vídeos que recogen los relatos de las historias orales. En estos vídeos, se han añadido subtítulos opcionales para acompañar a la voz de los hablantes y facilitar que el alumnado pueda comprender mejor los mensajes que los hablantes transmiten.

Asimismo, por cada unidad se ha creado un video que recoge el conocimiento resultante de la investigación. Estos vídeos parten de textos narrados acompañados con imágenes para facilitar su comprensión. Además, existen alternativas textuales a los audiovisuales.

Finalmente, los usuarios pueden controlar la reproducción de todos los audiovisuales de la plataforma, pausando, aumentando, minimizando o controlando el volumen de los vídeos y audios.

- Accesibilidad del contenido textual

La estructura de los textos creados es clara y sencilla. Los textos son coherentes y han sido revisados por agentes de la comunidad académico-científica, profesional y comunitaria. La información, las actividades y los contenidos se proporcionan en diversos formatos y pueden ser adaptados y modificados por el profesorado. Finalmente, en caso necesario el tamaño de letra puede ser ajustado, así como el tamaño que ocupa el recurso en su totalidad en la pantalla.

Por otro lado, los textos han sido creados con la intención de que sean accesibles para alumnado con diversas necesidades, por lo tanto, se han creado alternativas audiovisuales, se recogen en diversos idiomas (euskera y español) Y diversos formatos (online, offline), se pueden utilizar en distintos dispositivos, y se ha adaptado el lenguaje para que de forma sencillizada represente la complejidad y sea comprensible para el alumnado de Educación Primaria.

1.3.2. Resultados de la discusión de grupo

Después de la autoevaluación, se ha considerado conveniente realizar una discusión de grupo para recoger abiertamente las opiniones sobre los materiales, teniendo en cuenta los criterios pero recogiendo sugerencias y correcciones que van más allá de los límites de la evaluación mediante criterios.

Así, la discusión de grupo ha sido configurada de forma mixta, de manera que se puedan confrontar, contrastar o complementar visiones diversas.

En la discusión de grupo han participado cinco personas, además de la persona moderadora y dinamizadora de la discusión, que pertenecen a la comunidad científica, vecinal o profesional de Altza, pudiendo una misma persona pertenecer a más de una de las categorías señaladas.

Tras realizar la discusión de grupo se detectaron dos tipos de ideas principales, algunas ideas vinculadas a aspectos que resultaban de interés y que las personas que participaron valoraban positivamente de los materiales y otras ideas vinculadas a aspectos de mejora y corrección de materiales.

El aspecto que varias de las personas participantes recalcaron y fue positivamente valorado fue que el conocimiento reflejado en los materiales estuviera basado en las historias orales y en los saberes de la gente de la comunidad. Por lo tanto, se recalcó que era de gran interés trabajar los saberes comunitarios en el aula para que el alumnado pudiera conectar con sus conocimientos previos y facilitar que los niños y niñas puedan compartir sus experiencias y conocimientos, poniendo en valor lo que saben y ayudando a su autoestima.

Asimismo, se destacó como aspecto interesante que los materiales propiciaran conexiones con el entorno y promovieran una apertura hacia la comunidad. En esta línea, se sugirió que el alumnado, una vez trabajado el conocimiento, debería hacer devoluciones a la propia comunidad, compartiendo el conocimiento resultante del trabajo de los saberes en el aula. Para ello, se

debatíó que una forma sencilla de hacer esa devolución es el desarrollo de la unidad didáctica final, que recoge el reto que enlaza todas las unidades.

En dicha unidad didáctica, se propone que el alumnado haga una revista en la que se incluya el conocimiento resultante del trabajo de las unidades, las nuevas ideas que han surgido, los saberes aportados sobre los temas que se han trabajado y los productos creados en respuesta a los retos propuestos por unidad. Así, independientemente del número de unidades trabajadas, el conocimiento resultante de ese trabajo puede ser recogido en la revista y compartido a modo de devolución tanto dentro del centro educativo, como fuera del mismo, ya sea en formato digital o impreso. Por lo tanto, se ha considerado que la revista es una opción válida y necesaria de devolución.

Otro aspecto destacado fue la interdisciplinaridad y la libertad para el profesorado que ofrecía el haber escogido una herramienta como eXeLearning, ya que permite que los materiales se adapten a las necesidades del aula y se modifiquen con gran facilidad. Ligado a esto, se ha debatido que a pesar de ser materiales adecuados para Educación Primaria, con simples modificaciones pueden ser útiles para otras etapas y otros fines. Se ha considerado que los textos base pueden servir para ser debatidos y trabajados en la comunidad, en escuelas de idiomas y en otros entornos tanto de educación formal o no formal. Así, uno de los puntos fuertes de los materiales es la transversalidad y su posible adaptación a diversas realidades.

Por otro lado, al ser el objetivo poner en valor los conocimientos comunitarios, se considera que los materiales son válidos para ese fin pero que para ello se tienen que dar algunas condiciones. En primer lugar, es importante que el docente tenga la sensibilidad de trabajar los materiales y dinamizar las interacciones en el aula comprendiendo la visión de los mismos, que queda recogida en los propios materiales. Así, se podrán trabajar los materiales como base para seguir construyendo colectivamente y se pondrán en el centro las relaciones.

En caso de que el profesorado no tenga esa sensibilidad, es posible que los conocimientos comunitarios no se pongan en valor tanto como se debería, usándolos como mero contenido educativo. Sin embargo, eso no es un gran problema ya que la visión comunitaria está implícita en el desarrollo de los materiales y las actividades, así, en el caso de que el profesorado no entienda la visión y simplemente solicite al alumnado que los trabaje y los use de forma autónoma, sí que servirían para poner en valor los conocimientos comunitarios y ayudaría a la autoestima, porque el diseño facilita su apropiación y que el alumnado conecte los materiales con vivencias y experiencias previas.

En cuanto al planteamiento basado en retos, la mayoría de los participantes de la discusión de grupo comprenden y valoran la importancia de trabajar desde los retos y consideran que los retos individuales que se plantean han de servir a modo de devolución, no solo para la comunidad, sino también para ayudar a otras personas a comprender los retos a que se van a enfrentar. Por lo tanto, se ha sugerido que se añada un mural interactivo que podría ser realizado mediante la herramienta Padlet después del reto de cada unidad, con un apartado que invite a compartir el trabajo realizado. Se menciona también que sería interesante añadir un reto resuelto a modo de ejemplo.

Vinculada a los retos, surgió una reflexión sobre qué supone para los migrantes que han estado superando retos toda la vida el que desde las escuelas se trabaje con la metodología basada en retos, destacando la necesidad de tener en cuenta este tipo de aspectos a la hora de trabajar los materiales en el aula.

En este punto, se trató el tema de la diversidad del alumnado y de que a pesar de que en los centros educativos predomine el uso del euskera, que los materiales sean elaborados mayormente en euskera hace que no sean accesibles para muchas personas, ya sean alumnos y alumnas de los centros educativos o personas que han participado realizando las entrevistas o contrastando la información. Así, se destaca la importancia de compartir los borradores en ambos idiomas en la comunidad y se ha propuesto que a nivel

educativo se deberían traducir más apartados de los materiales al castellano para hacerlos más accesibles.

Sin embargo, también se ha destacado el hecho de que los materiales estén en euskera es un valor añadido, ya que muchos materiales curriculares basados en el contenido están hechos en euskera y existe una vinculación del euskera con el ámbito educativo, encontrando límites a la hora de utilizarlo en la vida cotidiana. Por lo tanto, hacer materiales basados en el conocimiento comunitario que propicien debates y que conecten con experiencias previas ayuda a que el euskera tenga otro lugar, no como idioma académico, sino como idioma que sirve para relacionarse, compartir y construir colectivamente.

El alumnado que no controla bien el idioma, trabajando los materiales en euskera, puede aprender el idioma a través de temas, conocimientos y experiencias que le son afines y vinculados a sus vivencias, apropiándose así de la lengua.

Así, queda en evidencia la necesidad de que los materiales tengan como idioma principal el euskera y se detecta como mejora la necesidad de ampliar el contenido ofrecido en el apartado “materiales en castellano” para facilitar que las personas que aún encuentran dificultades con el idioma puedan encontrar vínculos y comprender mejor la información. Uno de los aspectos que se ha considerado de traducción necesaria es el apartado vinculado al reto de la unidad, facilitando así que a pesar de las barreras lingüísticas existentes todos los alumnos y alumnas puedan trabajar y debatir las bases de la unidad. Por lo tanto, se han añadido más materiales en castellano en el apartado que existía antes de la evaluación y se ha generado un nuevo apartado por cada unidad que incluye la traducción y explicación del reto.

Se ha anotado también que para trabajar el aspecto de la comprensión vinculada al idioma, podría ser interesante añadir algún video interactivo haciendo uso de la herramienta que ofrece eXeLearning llamada “editor de vídeos interactivos”.

Otro aspecto destacado en la discusión de grupo ha sido la posible vida de los materiales creados. Se ha debatido sobre qué conocimiento de los materiales no caduca, es un conocimiento que dura y puede ser desarrollado durante distintos años, ya que es una base para generar debates y construcciones colectivas. Se han puesto a modo de ejemplo temas como el lavadero, la educación, las huertas, las fiestas y los juegos, ya que son temas sin caducidad que partiendo de la base propuesta en los materiales, según con quién se trabajen y el entorno en el que se desarrollen, pueden propiciar que se compartan distintos saberes. Así, son materiales que pueden ser utilizados de diversas formas a lo largo de los años.

Una sugerencia que se ha realizado para que los materiales sean más accesibles, aparte de la versión completa en eXeLearning, ha sido la creación de una página web dinámica con fotos, organizada por temas, en la que las unidades se presenten por separado clicando en cada uno de los temas. Por lo tanto, se ha propuesto dividir el eXeLearning en 17 pedazos y vincularlos mediante una página web para que los materiales no sean tan extensos. Así han concluido que mediante la web los materiales quedarían estéticamente mejor, ya que no habría tantos apartados.

Se ha propuesto añadir una explicación del proyecto en la web, junto a una lista de las unidades, una explicación sobre las distintas posibles formas de uso y todos los materiales en formato descargable por si alguna persona quisiera hacer su versión de los mismos. Se ha estimado que sería interesante añadir un apartado de contextualización en el que se menciona qué es y dónde está ubicada Altza. En cuanto a la ubicación de dicha contextualización, ha habido diversidad de opiniones, ya que algunos de los participantes han sugerido que vaya al principio a modo de presentación y otros consideran que la contextualización sería más apropiada al final a modo de cierre para encajar la información de las distintas unidades en la explicación.

Otra sugerencia recibida ha sido la de crear un apartado en dicha web donde poder compartir experiencias similares realizadas en otras localidades

para que las personas que vean las unidades creadas y el desarrollo concreto de Altza también vean que se pueden hacer cosas similares y puedan usarlas de referencia para llevar a cabo sus propios procesos de construcción colectiva del conocimiento comunitario a través de historias orales.

Como correcciones a realizar, se ha mencionado que falta la página de créditos de autor al final. Por lo tanto, se ha añadido una ficha en la que se menciona, entre otros aspectos, el número de participantes y que se respeta su anonimato por temas de protección de datos relativos a la investigación.

Además, se ha estimado oportuna hacer una revisión de la adecuación del brillo y contraste de los colores para asegurar que los materiales son completamente accesibles.

Para ello se han aplicado las siguientes fórmulas a los materiales creados y tras comprobar que el diseño inicial no cumplía con los criterios de accesibilidad, se ha cambiado el diseño hasta lograr unos materiales accesibles en cuanto a la diferencia entre colores y brillo de los fondos y textos.

Las fórmulas que se han aplicado han sido las siguientes:

Fórmula de brillo de color.

$$[(\text{Valor de rojo} \times 299) + (\text{valor de verde} \times 587) + (\text{valor de azul} \times 114)] / 1000.$$
 Para asegurar su accesibilidad la diferencia entre el brillo del fondo, y el brillo del primer plano debe ser mayor que 125 según la W3C (Ng, 2017; Berners, 2018).

Fórmula de diferencia de color.

$$[\text{Máximo}(\text{valor rojo } 1, \text{ valor rojo } 2) - \text{mínimo}(\text{valor rojo } 1, \text{ valor rojo } 2)] +$$

$$[\text{máximo}(\text{valor verde } 1, \text{ valor verde } 2) - \text{mínimo}(\text{valor verde } 1, \text{ valor verde } 2)] +$$

$$[\text{máximo}(\text{valor azul } 1, \text{ valor azul } 2) - \text{mínimo}(\text{valor azul } 1, \text{ valor azul } 2)].$$
 Para asegurar su accesibilidad la diferencia entre el color de fondo y el color de primer plano debe ser mayor que 400 según indica Hewlett Packard.

Tras escoger un nuevo diseño y aplicar las fórmulas, estos son los resultados en cuanto a accesibilidad de los textos sobre los fondos (Tabla 14).

Tabla 14

Accesibilidad de los materiales fondo-texto

Fondo	Texto	Diferencia brillo		Diferencia color	
		W3C (>125)		Hewlett Packard (>400)	
#1679C3	#FFFFFF	155	OK	427	OK
#FFFFFF	#666666	153	OK	459	OK
#F9F9F9	#353535	195	OK	588	OK
#F9F9F9	#1570A6	158	OK	448	OK
#F9F9F9	#444444	181	OK	543	OK
#323232	#FFFFFF	205	OK	615	OK
#000000	#FFFFFF	255	OK	765	OK

Otra corrección a realizar que se ha detectado está vinculada con los metadatos. Se ha apreciado que la configuración LOM_ES interna de eXeLearning era muy pobre y que faltaban muchos datos. Por lo tanto, se ha estimado necesario configurar los metadatos internos para que pueda aparecer el material en los buscadores de la web y en los catálogos de biblioteca. Para completar los metadatos, se han realizado modificaciones internas en eXeLearning usando el editor avanzado y se han añadido todos los datos requeridos para asegurar un correcto sistema de categorización.

Además, siguiendo la sugerencia de los expertos que han evaluado los materiales, en la herramienta eXeLearning, se ha añadido un acceso más sencillo dentro de los propios materiales al archivo fuente, para que se pueda descargar con facilidad el fichero *e/p*. que sirve para editar los materiales. Además, se ha programado que cada vez que se editen los materiales automáticamente se guarde una copia del fichero base en la carpeta junto a los metadatos, haciendo que cualquier persona pueda usar dicha copia como base

para futuros materiales. Estas modificaciones facilitan que sea más fácil compartir los materiales de manera gratuita y favorecen su reusabilidad.

Se ha detectado, además, la necesidad de redactar el apartado vinculado al contenido alternativo en imágenes. Esta mejora vinculada a la accesibilidad de los materiales consiste en añadir una descripción por cada una de las imágenes, además del título, que indique qué es lo que se ve por si debido a problemas de conexión la imagen no puede cargarse correctamente. De esta manera, el texto escrito puede cumplir el papel de la imagen sin la necesidad de que esta se cargue. Este cambio ha sido aplicado a todas las imágenes de todas las unidades didácticas y ayuda a que el usuario no pierda información debido a problemas de carga o a una mala conexión.

Otro aspecto que se ha añadido gracias a los comentarios de las y los expertos que han analizado los materiales en esta primera fase ha sido la barra de búsqueda que facilita la navegación por los materiales y hace que sea más sencillo encontrar cualquier material o documento disponible en los mismos.

Para añadir dinamismo a los materiales, se ha sugerido que sería interesante meter efectos con FX en las zonas editables, ya que eso daría movimiento a la web y ayudaría a captar la atención del alumnado. Así, se han añadido los efectos que se han considerado adecuados, logrando un mayor dinamismo en los materiales.

A modo de conclusión, los materiales han sido considerados de gran utilidad, tanto para el uso educativo por alumnado de Educación Primaria como también para otras etapas educativas o para el aprendizaje de idiomas, haciendo unas mínimas modificaciones. Asimismo, se han detectado correcciones que han sido aplicadas y han servido para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales. Tras realizar las mejoras, los materiales pasan a una segunda fase de evaluación llevada a cabo mediante entrevistas individuales.

1.3.3. Resultados de las entrevistas abiertas

Como herramienta para la triangulación, se han preparado diferentes versiones de ítems y descriptores, que se adecúan, en cada caso, no solo a la comunidad a la que pertenece la persona o personas participantes en la triangulación, sino específicamente a su perfil y al idioma con el que la persona se expresa mejor.

Así, se ha realizado una evaluación individual, oral o escrita, con las personas seleccionadas de cada ámbito (científico, comunitario y profesional). Con algunas personas del ámbito científico y profesional, se ha optado por enviar por correo electrónico un listado breve de criterios (basados en los criterios adaptados al perfil del anexo 4), con descriptores de fácil comprensión y manejo, aunque se ha priorizado, siempre que ha sido posible, la realización de una entrevista individual oral, para facilitar la apertura a otros temas que no han sido previstos en los criterios predefinidos.

Para evaluar los materiales mediante entrevistas individuales, se han realizado un total de nueve entrevistas en profundidad a personas con perfiles vinculados a la comunidad científica, la comunidad vecinal o la comunidad profesional. Se ha logrado que al menos cinco de las nueve personas entrevistadas encajen simultáneamente en dos de los perfiles, por ejemplo, que pertenezcan a la comunidad profesional y vecinal, para que así puedan tener una visión más amplia a la hora de realizar la evaluación.

Para realizar las entrevistas, se presentaron los materiales que ya contaban con las mejoras detectadas en la discusión de grupo. De esta manera, se han conseguido unos materiales validados en varias fases por personas pertenecientes a los tres perfiles comunitarios mencionados.

A continuación se recogen los resultados de la evaluación mediante entrevistas en profundidad por cada uno de los criterios.

- Reconocimiento de la fuente

Todas las personas entrevistadas consideran que las fuentes se recogen de forma apropiada en los materiales didácticos generados.

Así, una de las personas entrevistadas indica que:

Se ve claro que el conocimiento se basa en las aportaciones de la gente de la comunidad y considero que es muy interesante recoger las experiencias de los habitantes, sobre todo de edad avanzada, para mantener en el futuro su recuerdo y memoria. (EV9H)

También se han recogido comentarios como el siguiente: “navegando por las páginas de las unidades didácticas llegas a experimentar en cierta medida las vivencias y realidades de muchas de las personas que han vivido en Altza, por lo tanto, queda claramente recogida la fuente de la información” (EV5M).

Las personas entrevistadas también han mencionado que la procedencia de los vídeos, imágenes y otros recursos es clara, ya que junto a ellos se añaden enlaces vinculados a las fuentes.

- Construcción colectiva del conocimiento comunitario

Ocho de las nueve personas entrevistadas consideran que no solo los materiales están notablemente basados en la construcción colectiva del conocimiento comunitario, sino que es fácil utilizarlos como excusa para promover encuentros y recordar vivencias, ayudando así tanto a las relaciones en el aula como en la comunidad. La persona restante, ha considerado que se aprecia bastante que los materiales están contruidos colectivamente.

En esta línea, se ha recogido que “resulta muy enriquecedora la participación de tantas personas entrevistadas y esa inmersión profunda de tantos aspectos de la realidad comunitaria que se refleja en los materiales, ya

que hace evidente la construcción colectiva existente detrás de los mismos” (EV6H).

Expertos de la comunidad profesional, además, mencionan que “si se utilizan estos materiales en una clase, se puede poner de relieve el valor que tiene el conocimiento comunitario y esto da lugar, a su vez, a través de compartir experiencias, charlas y opiniones a generar un nuevo conocimiento” (EV5M). Así, se considera que los materiales pueden promover nuevas construcciones colectivas de conocimiento.

- Reutilización

Todas las personas entrevistadas consideran que los materiales son reutilizables, ya que la herramienta eXeLearning facilita la edición y adaptación de los materiales por parte del profesorado. No se han encontrado problemas de utilización a nivel tecnológico, sin embargo, es importante destacar este comentario de la persona que pertenece al ámbito profesional:

“considero que los materiales están pensados para que sean reutilizados y que se puedan adaptar a la realidad del aula, sin embargo, para mí, y seguramente para otros profesores también, una barrera es el conocimiento tecnológico. A día de hoy no me atrevería a realizar cambios en las unidades didácticas porque como no controlo bien el programa eXeLearning preferiría utilizarlas tal y como están”. (EV7)

Así, es de interés tener en cuenta las barreras que pueden existir a nivel tecnológico en algunos casos y ofrecer facilidades o tutoriales vinculados al funcionamiento de eXeLearning, ya que sus herramientas de edición son muy intuitivas.

- Matriz sociocultural

El concepto de matriz sociocultural ha tenido que ser aclarado en las entrevistas para poder comprender mejor a qué se refiere el reflejo de la matriz sociocultural en los materiales.

Una vez comprendido el concepto, la totalidad de las personas entrevistadas ha expresado que considera que los materiales reflejan diversas visiones y tienen en cuenta las diferentes realidades de la gente que convive en la comunidad.

Así una de las personas entrevistadas expresó que “es de agradecer que se tengan en cuenta las distintas visiones, ya que la diversidad de la sociedad se encuentra en las aulas y trabajar con materiales así puede ayudar a integrar la diversidad de forma natural en clase” (EV8H).

- Convivencialidad

Las personas entrevistadas consideran que los materiales pueden ayudar a las relaciones y facilitar la convivencialidad en el aula. Una de las personas entrevistadas considera que “son un material educativo de primer orden y seguro que sirven de motor para el debate y el acercamiento tanto hacia el resto de compañeros como a esa realidad tan propia como es un barrio” (EV8H). Asimismo, otra persona matiza que “es evidente que cada alumno se verá reflejado en uno o varios aspectos y eso mismo propiciará una mayor dinámica de las relaciones interpersonales, abriéndose a los demás y ayudando a que se puedan conocer mejor” (EV2H).

Sin embargo, es de interés resaltar la siguiente opinión:

Los materiales serán convivenciales siempre que el profesorado dinamice bien la acción. El profesor o profesora deberá estar bien formado en estas metodología/dinámica y estar involucrado en el proyecto. Así, será más fácil que ayude a crear un espacio en el aula en el que los alumnos y alumnas puedan interactuar y conocerse mejor. (EV3M)

Por lo tanto, se considera que son materiales que pueden ayudar a dinamizar las relaciones en el aula, facilitando encontrar identificaciones y distanciamientos. Así, el rol del profesorado y su implicación en el proyecto puede favorecer que la convivencia en el aula sea posible.

- Complejidad

Algunas de las personas entrevistadas consideran que es un término que les ha generado dudas a la hora de contestar, existiendo en ocasiones una confusión entre los términos complejo y complicado.

Las personas entrevistadas indican que si se entiende complejidad como una característica que hace referencia al reflejo de un conocimiento plural y diverso, que trata de abordar la realidad desde distintas visiones y se intenta adaptar al lenguaje y conocimiento del alumnado, los materiales reflejan un alto grado de complejidad.

Así, se han llegado a recoger las siguientes retroalimentaciones sobre la complejidad de los materiales: “considero que los materiales son complejos porque están elaborados para llegar a niveles distintos” (EV4M) y “es de agradecer que se tenga en cuenta la diversidad de las distintas procedencias y visiones de las personas que componen la comunidad. Eso aporta complejidad” (EV6H).

A modo de reflexión, una de las personas entrevistadas indica que una la complejidad:

...con la capacidad de abstracción del alumnado. A los alumnos de los ciclos más pequeños les puede costar entender algunas de las unidades didácticas en su totalidad, ya que al tratar sobre una época en la que no viven, pueden resultarles más difíciles de asimilar porque no entienden la realidad de la época. (EV7M)

- Interdisciplinariedad

Según se ha indicado en las entrevistas, se considera que los materiales son interdisciplinarios. Siete de los entrevistados han mencionado que son notablemente interdisciplinarios y dos han considerado que bastante. Todos ellos consideran que es de gran ayuda que en cada unidad didáctica se indique en qué asignaturas podría encajar el tema que se desarrolla. Sin embargo, a pesar de que dicha interdisciplinariedad está claramente reflejada, algunas de las personas entrevistadas creen que su uso interdisciplinario depende del profesorado y del uso que se haga de los mismos. Así se ha recogido la siguiente opinión:

Considero que los materiales incluyen la posibilidad de trabajarlos de forma interdisciplinaria y que pueden encajar bien en diversas asignaturas. Sin embargo, la mayor barrera para el trabajo interdisciplinario puede estar en la coordinación del profesorado, sobre todo si no están acostumbrados a hacer enlaces entre varias asignaturas. (EV6H)

También se ha considerado que la interdisciplinariedad de los materiales didácticos curriculares:

Es lo que hace que estos materiales resulten muy interesantes; al poder tratar un mismo tema desde diferentes áreas curriculares se generan perspectivas diferentes de conocimiento, lo que enriquece cada uno de los temas y el desarrollo de la visión del alumnado. (EV4M)

- Autoestima individual, grupal y comunitaria

Todas las personas entrevistadas consideran que tanto el proyecto como los materiales creados ayudan notablemente a la autoestima individual, grupal y comunitaria, ya que se ponen en valor los saberes de la gente y se trabaja partiendo de lo aprendido en la comunidad dentro de las aulas.

Así, al ver que el conocimiento que han adquirido en la comunidad y en su entorno tiene valor en la escuela, el alumnado mejora su autoestima individual. Al mismo tiempo, han considerado que trabajar el conocimiento que se ha construido colectivamente en la comunidad, les ayuda a comprender que el conocimiento de su entorno es válido, ayudando a la autoestima comunitaria. “Como son unos materiales que transmiten los conocimientos populares y reflejan el saber comunitario, ayudan a trabajar la autoestima y poner en valor lo que ya se sabe a la vez que se amplía el conocimiento” (EV1M).

- La oralidad

Las personas entrevistadas consideran que la oralidad está presente en los materiales. Algunos destacan que los materiales “sirven de excusa perfecta para generar debates en las aulas y en otros ámbitos de participación social” (EV2H). Además, consideran que al ser materiales basados en historias orales, la oralidad queda reflejada en los mismos y tiene gran peso.

Sin embargo, algunas de las personas entrevistadas consideran que aunque existen diversas actividades que promueven la oralidad y las interacciones en el aula:

El trabajo de la oralidad va a depender no solo de la configuración de los materiales, sino de que existan espacios en el aula para que el alumnado pueda interactuar y que el profesor o profesora dinamice los intercambios y no los silencie. (EV8H)

Por lo tanto, se considera que los materiales promueven el trabajo de la oralidad en las aulas, pero que la realidad del aula y las posibilidades de intercambiar conocimientos de forma abierta y basada en la oralidad va a depender de las dinámicas que se promuevan en clase.

- Pensamiento crítico

Tras analizar los materiales creados y comprender cómo se trabaja y desarrolla el conocimiento, la mayoría considera que a través de los materiales generados puede trabajarse el pensamiento crítico. Es más, una de las personas que ha valorado los materiales indica que:

El pensamiento crítico se trabaja gracias a que los materiales reflejan distintas visiones y formas de comprender un tema, por lo tanto, no son adoctrinantes ni indican lo que el alumnado tiene que pensar. Más bien al contrario, estos materiales facilitan que el alumnado pueda comprender distintas realidades y que elabore sus propias ideas desarrollando el pensamiento crítico. (EV6H)

A pesar de esto, otra de las personas entrevistadas considera que “el desarrollar el espíritu crítico corresponderá al docente a la hora de usar el material” (EV3H).

- Aprendizaje situado

Las personas entrevistadas consideran que el aprendizaje es situado al recoger el conocimiento comunitario de un sitio concreto y llevarlo a las escuelas que están situadas en la propia comunidad. Así, las respuestas recibidas han sido similares a la siguiente: “sí, claro, todos los materiales están basados en el barrio de Altza y elaborados por los propios altzatarra, por lo tanto, el aprendizaje que promueven es un aprendizaje situado” (EV9H).

Además, una de las personas que ha realizado la evaluación ha querido destacar que aparte de que el aprendizaje sea situado, “estos materiales pueden servir de inspiración para que niños y niñas de otros lugares reflexionen sobre cómo pueden trabajar su cultura comunitaria” (EV5M).

- Andamiaje y zona de desarrollo próximo

Se considera que los materiales creados están bastante o notablemente conectados con los conocimientos previos del alumnado, ayudando a trabajar desde el andamiaje y el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo.

Una de las personas entrevistadas proveniente del ámbito comunitario indica que “los temas propuestos son cercanos. Seguramente, sus padres, sus abuelos o demás familiares les habrán podido hablar sobre ellos. También es posible que ellos mismos conozcan algunos temas de primera mano” (EV8H).

Además, otra persona indica que los materiales generados “son muy adecuados para ampliar las opiniones e ideas previas de los niños y niñas sobre distintos temas” (EV7M).

- Aprendizaje cooperativo

Las personas entrevistadas indican que en los materiales creados existe una propuesta clara para la dinamización de las relaciones interpersonales. Por lo tanto, el alumnado ha de ser capaz de compartir sus conocimientos, experiencias y opiniones, interactuando con el resto de compañeras y compañeros, y trabajando de forma cooperativa para poder desarrollar las unidades. Así, una de las personas pertenecientes al ámbito profesional educativo indica que “se ve claramente que son temas que suscitan la puesta en común y los trabajos propuestos requieren un trabajo tanto individual como colectivo” (EV1M). Sin embargo, una de las personas entrevistadas comenta que el aprendizaje cooperativo es algo que “depende de cómo dinamice los materiales el profesorado” (EV6H).

- Las TIC como herramienta

Todas las personas entrevistadas consideran que la elaboración de materiales a través de las TIC es apropiada, ya que facilita las posibilidades de editarlos, de adaptarlos a las realidades de las aulas y de socializarlos.

El uso de la herramienta eXeLearning se ha considerado útil, ya que los materiales se pueden trabajar en línea pero también pueden ser utilizados sin conexión. Se considera que el uso de las tecnologías facilita que también se pueda acceder a los materiales desde casa y que eso es muy interesante ya que puede servir para seguir trabajando el conocimiento en el entorno familiar, generando conexiones entre el aprendizaje que se da en las aulas y en el entorno familiar o la propia comunidad.

- Apertura de la comunidad y devolución del conocimiento

Las personas que han evaluado los materiales consideran que sirven para abrir el conocimiento y las aulas a la comunidad y además para devolver el conocimiento al entorno y seguir promoviendo futuras construcciones colectivas. En esta línea, se han recogido distintas opiniones, ideas y aportaciones:

Es un material público que puede despertar la curiosidad y el interés de cualquier vecino o vecina del barrio e incluso puede generar la curiosidad de personas que no tienen relación con el barrio de Altza de acercarse a conocerlo. Por lo tanto, creo que los materiales no solo sirven para trabajarlos en las aulas, ya que, también pueden hacer una aportación a la comunidad. (EV4M)

Otra persona indica que:

No hay nada en los materiales que sea solamente académico y que impida su uso en la comunidad, y por lo tanto, creo que se pueden utilizar tanto dentro como fuera del aula a modo de devolución. Además, a mi parecer el trabajar el conocimiento comunitario en el aula ya es una devolución, debido a que se ponen en valor los saberes cotidianos de la gente. (EV6H)

- Acceso

Esta pregunta abierta ha servido para recoger sugerencias en cuanto al acceso a los materiales, por lo tanto, no se ha realizado una gráfica. El objetivo

de esta pregunta no era medir el grado de accesibilidad, sino conocer cómo poder facilitar el acceso a los materiales a gente diversa, según las opiniones de las personas expertas en los tres ámbitos. Estas son algunas de las respuestas recibidas: “sería interesante organizar actividades en la casa de cultura para dar a conocer los materiales” (EV7M); “El acceso gratuito a los materiales supone una gran ayuda para desarrollar el trabajo de los docentes. Por otra parte, daría a conocer los materiales a las propias familias del alumnado organizando alguna charla” (EV5M); “Creo que estos materiales deberían ser difundidos desde cualquier organismo público: ayuntamiento, escuelas, asociaciones o casas de cultura” (EV9H) y:

Creo que se debería hacer llegar este material a los canales de educación formal. Sin embargo, si eso fuera difícil, me parece que algunos profesores tomarían en cuenta este material tras conocerlo y lo integrarían en el aula. Para llegar hasta ellos me parece interesante lo siguiente:

1. Enviar los materiales por email a los jefes de seminario de Primaria, FP y ESO de los centros de Altza.
2. Ponerse en contacto directo con la dirección de los centros para facilitarles el material.
3. Compartir los materiales con profesorado que trabaje en los centros educativos de Altza para que vayan siendo conocidos y compartidos por el boca a boca al ver su utilidad.
4. Presentar el material en revistas del ámbito educativo y explorar la posibilidad de ofrecer alguna entrevista en los medios para dar a conocer los materiales. (EV7M)

- Autenticidad

Todas las personas que han realizado la evaluación de los materiales consideran que no existen ninguna duda en que los materiales creados son auténticos y originales, ya que se ve claramente que han sido construidos desde

las historias orales recogidas en la comunidad y trabajados para que puedan adaptarse al entorno.

Así, indican que es evidente que el conocimiento recogido en los mismos trata de reflejar la realidad y que no existen otros materiales iguales.

También se menciona que es evidente que se ha hecho un esfuerzo por evitar plagios, ya que la información o las imágenes que no provienen directamente de la investigación quedan claramente referenciadas.

- Descripción didáctica

Todas las personas que han realizado la evaluación, especialmente las personas vinculadas al ámbito educativo, han valorado positivamente la descripción didáctica que se ofrece en cada unidad, y la propuesta de desarrollo que genera.

Se ha mencionado que es de gran ayuda para el profesorado que todas las unidades tengan un apartado específico en el que se recoge la explicación de la unidad, los objetivos, la metodología, las asignaturas en las que se puede desarrollar, la temporización, el desarrollo de todos los apartados internos de la unidad y los criterios de evaluación.

Este apartado ayuda al profesorado a entender mejor cómo se puede trabajar cada unidad en el aula, a pesar de que son materiales abiertos y cada docente pueda adaptarlos a sus necesidades.

Este es un ejemplo de los comentarios recibidos en torno a la descripción didáctica: “como profesora he entendido bien las instrucciones y cuáles son los objetivos y competencias de cada unidad, es de agradecer que cada unidad cuente con un planteamiento tan claro” (EV5M).

- Calidad de los contenidos

Las personas que han valorado los materiales, en su totalidad indican que el contenido es de calidad y que está completamente relacionado con los objetivos y competencias que se plantean.

Se han recogido también propuestas para mejorar su calidad que ya han sido integradas y aplicadas en la última versión de los materiales creados. Las propuestas recibidas han sido las siguientes:

- “Mejorar un poco la barra de navegación para acceder a las distintas partes de una unidad determinada. Me han gustado los vídeos en blanco y negro porque corresponden con la temática y le dan coherencia” (EV7M).
- “Quizá añadiría más material interactivo que es muy atractivo para el alumnado, pero también está muy bien tal y como está” (EV3M).

También se ha recogido que los materiales creados “son muy atractivos visualmente por la mezcla de materiales, vídeos, fotografías, retos y propuestas tan variadas” (EV9H). Además, algunas personas valoran positivamente “los vídeos en blanco y negro, porque corresponden con la temática y le dan coherencia al conjunto de contenidos” (EV4M).

- Capacidad para generar aprendizaje

Las personas entrevistadas, sobre todo las pertenecientes al ámbito educativo, consideran que los materiales permiten ir más allá de la interiorización de contenido y que sirven para generar aprendizaje, ya sean trabajados de forma autónoma, grupal o colectiva.

Se recoge que “este material en manos de un docente dinamizador ayudará al alumnado a conocer mejor la comunidad en la que vive desde distintos puntos de vista y generará nuevos aprendizajes” (EV1M). Además, si los materiales se trabajan en grupo “al hablar entre todos se genera nuevo

conocimiento al hacerles pensar y eso facilita que puedan aprender de las experiencias del resto de compañeros y compañeras de clase” (EV5M). A la hora de trabajarlos de manera autónoma también se consideran útiles, porque

si el alumnado trabaja estos materiales de forma individual, puede reflexionar sobre sus conocimientos previos y enlazar el conocimiento que está adquiriendo con sus experiencias, por lo tanto, los materiales pueden ayudar a generar aprendizaje con tan solo reflexionar sobre el contenido de las unidades. (EV2H)

- Adaptabilidad

La adaptabilidad de los materiales es una de las cuestiones que mayor inseguridad genera en las personas entrevistadas. A pesar de que las personas pertenecientes al ámbito de las tecnologías de la información y comunicación consideran que los materiales son completamente adaptables:

Los materiales se pueden adaptar con gran facilidad gracias al uso del programa eXeLearning. Se puede extraer una sola unidad, se puede modificar cualquier apartado, se pueden incluir nuevos materiales tomando de base los materiales ya creados e incluso generar materiales más sencillos que solo contengan las unidades que se quieren trabajar en el aula para facilitar la navegación del alumnado. El plantear los materiales de esta manera tan adaptable puede suponer muchas ventajas en el aula. (EV3M)

Sin embargo, una de las personas entrevistadas que pertenece al ámbito educativo comenta que “los materiales son adaptables y creo que eso es una gran ventaja, pero el no conocer el programa puede generar inseguridad en el profesorado para no atreverse a adaptarlos” (EV5M), a lo que otra persona añade que “si no controlas de las tecnologías igual no te atreves a modificar nada, no vaya a ser que se borre algo. Considero que los materiales están muy bien tal y como están” (EV7M).

De estas entrevistas se deduce que puede que parte del profesorado, por desconocimiento de la herramienta, quizá no se atreva a modificar y adaptar los materiales a su realidad. En esta línea, como Caena y Redecker (2019) indican, es importante comprender que la competencia digital es algo que el profesorado va a tener que desarrollar para poder dar respuesta a los retos y las necesidades educativas del futuro cercano. Por lo tanto, el uso de estos materiales puede servir para ir adquiriendo y desarrollando dichas competencias digitales.

Además, la mayoría de las personas entrevistadas no han considerado que eso sea un problema y han comentado otros aspectos vinculados a la adaptación de los materiales como “las propuestas son variadas y para distintos niveles, no veo problemas de adaptación a las distintas etapas de Educación Primaria” (EV5M) o:

Es muy interesante la posibilidad de tener la opción de castellano de los materiales y el reto (la parte principal) para trabajar con alumnado que no sabe euskera o que se incorpora a mediados del curso procedentes de otros países. Esto es un ejemplo claro de que los materiales, aparte de poder ser modificados, pueden adaptarse en sí mismos a distintas realidades del aula. (EV4M)

- Interactividad

Se ha considerado que los materiales son interactivos y que dicha interactividad facilita que el alumnado pueda aprender de forma autónoma. Han sido valoradas positivamente las actividades con sistema de autocorrección y que requieren que el alumnado interactúe con la plataforma. Sin embargo, los ejercicios que no requieren interactuar con la plataforma y que promueven la conversación y el conocimiento mutuo en el aula también se han considerado necesarios y de gran valor.

Así, se ha recogido que algunas de las personas entrevistadas consideran que “existe un equilibrio entre actividades que se pueden hacer de forma

interactiva y autónoma, que son muy interesantes para reflexionar y aprender, y entre actividades que requieren interactuar con otras personas, compartir y pensar de manera colectiva” (EV7H).

También se considera de interés destacar esta idea: “me ha gustado mucho la idea del Padlet para poder compartir reflexiones con alumnado de otras escuelas, considero que los materiales promuevan ese tipo de interacción y apertura es digno de recalcar” (EV5M).

- Motivación

La motivación es un aspecto esencial para el aprendizaje significativo del alumnado y ha sido positivamente valorada por las personas entrevistadas. La mayoría considera que los materiales generados pueden ayudar a la motivación del alumnado, ya que conectan con su realidad y se trabajan de manera interactiva a través de múltiples dinámicas y recursos digitales.

Se considera que “hay una enorme cantidad de materiales didácticos que proporcionan la posibilidad de crear distintas dinámicas de aprendizaje y ayudan a encontrar las cosas que más pueden motivar a los estudiantes” (EV3M). Además, como “muchos temas están vinculados con su vida cotidiana y otros igual los conocen por lo que les cuentan sus familiares o conocidos” (EV9H) pueden generar conexiones con su vida cotidiana que favorezcan su atención, interés y motivación.

- Formato y diseño

El formato y el diseño han sido muy positivamente valorados. Como cada una de las unidades sigue una estructura similar, se considera que el diseño facilita la comprensión de cómo navegar por todas las unidades y que el formato es adecuado para trabajar en las aulas.

La utilización de diversos recursos como son los textos, imágenes, vídeos, audios, fotografías, murales, documentos, cuestionarios, actividades

interactivas... ha sido algo que todas las personas entrevistadas han destacado como aspectos positivos.

Así, han sido habituales comentarios similares al siguiente: “después de haber visto la primera unidad propuesta como modelo que trata sobre las historias orales, he podido entender perfectamente cómo navegar por todas las unidades. El diseño es muy intuitivo” (EV4M).

Finalmente mencionar que a modo de sugerencia o mejora se ha recibido esta retroalimentación:

Me ha gustado el diseño, me parece que es muy claro y facilita navegar por todas las unidades y comprender en qué parte de la unidad estás a pesar de que sea la primera vez que la abres. Es muy útil para el alumnado de primaria que todas las unidades tengan una estructura similar. A modo de sugerencia o mejora, aunque comprendo las ventajas que supone para el profesorado que al final de cada unidad se encuentre un apartado llamado guía didáctica para el profesorado, creo que debería estar más separado de los apartados para el alumnado, que debería diferenciarse de alguna forma o deberían extraerse todos los apartados didácticos de todas las unidades y ponerlos juntos al final. (EV7M)

Para dar respuesta a esta sugerencia, se ha cambiado la forma de presentar el apartado, manteniéndolo al final de cada unidad para evitar la pérdida de información en caso de que el profesorado solo quiera extraer algunas unidades para trabajarlas. Sin embargo, se ha diferenciado el apartado del resto, facilitando comprender de forma visual que ese apartado es para el profesorado y que no es una continuación de los materiales presentados en la unidad. Una vez realizado el cambio, se ha compartido la modificación con la persona que realizó la sugerencia para comprobar que con el cambio se ha logrado el efecto que se deseaba.

- Reusabilidad

La reusabilidad ha sido altamente valorada.

La organización por unidades es muy conveniente, ya que cada profesor puede seleccionar lo que necesite cuando lo necesite. El hecho de que la documentación principal del contenido de cada unidad se pueda imprimir facilita la distribución a todos los alumnos/alumnas del aula en caso de que se considere útil. (EV3M)

Además, se considera que el que los materiales se puedan editar en su totalidad, facilitan su reusabilidad.

Asimismo, “la posibilidad de trabajar las unidades tanto de forma guiada como de forma autónoma hace más útil el material, dada la diversidad sociológica de los centros. Que sean editables es un valor añadido” (EV6H).

Adicionalmente, se ha recalcado que es de gran utilidad que los mismos materiales puedan ser reusados desde las distintas visiones de las áreas curriculares.

- Portabilidad

Todos los materiales se han considerado portables y de fácil accesibilidad desde distintos dispositivos y en distintas situaciones.

- Robustez, estabilidad técnica

En cuanto a la robustez y la estabilidad técnica se han recogido las siguientes opiniones:

“Los materiales son robustos y técnicamente estables” (EV8H) “los materiales funcionan sin problemas” (EV3M), “he abierto y navegado por los materiales en un Chromebook en la escuela y funcionan perfectamente” (EV5M), “no he encontrado ningún fallo técnico, los materiales están muy bien” (EV7M).

A pesar de que la retroalimentación ha sido positiva, se quiere recalcar que en ocasiones, si se trabaja online y con una conexión a internet poco estable, puede que el recurso necesite un poco más de tiempo para cargarse.

- Estructura del escenario de aprendizaje

Se ha valorado positivamente que las distintas unidades sigan la misma estructura, ya que facilita la navegación intuitiva del alumnado. Además, se ha recalcado que es de gran utilidad que “las ventanas por unidad sean desplegadas, contrayéndose todas las unidades y desplegándose la unidad que se está trabajando” (EV7M).

Todas las personas entrevistadas consideran que la estructura es clara y fácil de comprender.

- Navegación

Las personas entrevistadas consideran que la navegación es clara. Se han recogido estos comentarios: “me ha gustado que en un trabajo tan amplio el posicionamiento actual con el color rojo sirva de lugar de referencia” (EV3M); “Se sabe perfectamente dónde se encuentra uno en cada momento y una vez mirada la primera unidad es fácil comprender el resto de las estructuras” (EV9H); “La navegación es clara y amigable para el alumnado de primaria” (EV5M); “La primera unidad me sirvió para comprender la navegación, al ser el primer contacto con los materiales, después se me hizo muy fácil navegar por todas las unidades” (EV6H).

Asimismo, se ha considerado que es de gran utilidad poder avanzar y retroceder dentro de la misma unidad o entre unidades de forma libre.

- Operabilidad

Mayormente, las personas que han evaluado los materiales consideran que estos se comportan de manera lógica y predecible, por lo tanto, indican que

son completamente operativos, pudiendo ser utilizados de forma intuitiva, clara y rápida.

Así, se ha recogido que “el acceso a las distintas partes de las unidades es visualmente sencillo” (EV7M) aunque una persona indica que “según la edad del alumnado y la costumbre que tengan de trabajar con la tecnología puede requerir de cierto tiempo para familiarizarse con el material” (EV6H).

- Accesibilidad del contenido audiovisual

Las personas entrevistadas han considerado que el contenido audiovisual es accesible, que alumnado con distinto tipo de necesidades puede disfrutar de los materiales, ya que existen subtítulos en los vídeos o se recoge la traducción de los contenidos audiovisuales al castellano en los propios materiales.

El contenido audiovisual compartido ha sido calificado como “muy útil, porque es una manera de que el alumnado esté motivado, ya que se ofrece el contenido de diversas maneras y es muy interesante ver cómo este contenido audiovisual puede adaptarse a distintas realidades” (EV5M).

Además, los materiales audiovisuales “han enriquecido mucho y han hecho más atractivo el material. La selección y edición de vídeos es muy adecuada, los materiales audiovisuales son ordenados y están muy bien editados” (EV4M).

Finalmente, las personas entrevistadas consideran que el control de la reproducción de todos los audiovisuales es fácil y depende completamente del usuario, lo que facilita mucho su utilización en el aula.

- Accesibilidad del contenido textual

Las personas entrevistadas indican que los textos creados son claros, coherentes y fáciles de entender.

Además, se ha recogido que

La idea de locutar el texto en los vídeos está muy bien porque cada vez hay más alumnos que tienen problemas de lectura y los vídeos facilitan la comprensión. La existencia de la versión de castellano es necesaria para ayudar a integrar al alumnado inmigrante que no domina el idioma. Los textos son claros, coherentes, interesantes y recogen de forma muy amena la información y el conocimiento comunitario. (EV8H)

1.3.4. Evaluaciones complementarias: prueba piloto

Además de los tres niveles vinculados a la validación de los resultados mediante triangulación, se han compartido los materiales a través de redes sociales, con grupos de interés en el barrio de Altza (grupos de *Facebook* y *Whatsapp*) y se han tenido en cuenta los comentarios recibidos como forma de recoger la opinión de la gente que no ha participado en las entrevistas individuales.

También se compartió a modo de prueba piloto una versión de los materiales que se estaban validando para que pudieran ser puestos en práctica en una escuela de Educación Primaria de Altza.

Para ello, se contactó con una de las escuelas de Educación Primaria del barrio, Harri-Berri Oleta. Tras varias reuniones presenciales, se debatió cuál podría ser la cabida del proyecto en las aulas.

Aunque en un principio se había planeado realizar unidades didácticas cuya aplicación podía depender del profesorado de los distintos centros, en la reunión con el centro Harri-Berri Oleta salió a relucir que no todos los centros del barrio podrían aplicar las unidades didácticas con dinamización del profesorado, ya que algunos trabajaban en el aula con el sistema Amara Berri y necesitaban que el material pudiera trabajarse de forma autónoma por el alumnado.

“El Sistema Amara Berri es un proyecto de crecimiento personal y grupal que abarca a toda la comunidad escolar” (Lazkano, 2020, p. 91). En el sistema

Amara Berri el alumnado es autónomo y guía su propio conocimiento buscando temas de interés y trabajándolos a su ritmo y según sus necesidades. Este sistema educativo considera que

cada persona tiene un esquema conceptual y emocional determinado y su propio potencial. Y parte de unos conocimientos previos determinados, un estilo de aprendizaje y de una historia personal diferente, es decir, cada individuo parte de unas experiencias vitales únicas. La escuela debe respetar esta singularidad, esta diferencia, y por ello, debe implementar programas abiertos que den cabida a diferentes ritmos de aprendizaje. (Lazkano, 2020, p. 92).

Entendiendo estas características principales del sistema y debatiendo sobre la realidad del aula con el profesorado del centro educativo Harri-Berri Oleta, se analizaron diversas opciones y áreas curriculares para la primera aplicación piloto de los materiales.

Tras el análisis, se llegó a la conclusión de que los materiales iban a ser probados en el segundo ciclo, es decir, en tercero y cuarto de Educación Primaria en la asignatura de investigación llamada *ikerketa*. Dentro de esta asignatura existe una sección de trabajo llamada "Donostia-San Sebastián" donde el alumnado hace investigación sobre su entorno, eligiendo distintos documentos relacionados con la ciudad de San Sebastián. Dentro de esta sección se ve de gran utilidad trabajar el conocimiento comunitario del barrio de Altza en el que se ubica la escuela. De esta manera, incluyendo los materiales didácticos generados, el alumnado puede elegir los temas que le interesan del barrio e indagar en ellos de forma autónoma siguiendo la propuesta de la unidad didáctica escogida.

Además, se detectó que las bases para trabajar en dicho departamento suelen ser textos escritos, por lo tanto, se compartieron tanto los textos de los que parten los materiales didácticos como los materiales didácticos digitales al completo para que el alumnado pueda recibir la información de manera diversa.

De esta manera, se ha verificado que los materiales se pueden adaptar a diversas realidades en el aula, que pueden ser trabajados de forma autónoma por el alumnado y que el profesorado también puede modificarlos de la manera que considere necesaria para adecuarlos a su realidad. Así, los materiales se han creado teniendo en cuenta la diversidad de necesidades de las escuelas e intentando dar respuesta a la necesidad comunitaria de poner en valor los conocimientos comunitarios en las aulas y ayudar a la autoestima propia y comunitaria.

A modo de evaluación previa se ha recibido esta valoración escrita por parte del profesorado que aplicó algunos de estos materiales provisionales de forma voluntaria en el curso 2019-2020 en la escuela de Harri-Berri Oleta:

La verdad es que el curso anterior tuvimos la oportunidad de empezar a utilizar algunos materiales y unidades didácticas que usted nos había pasado, especialmente trabajamos los temas relativos a las navidades y a la gente que había venido a Altza, vimos las grabaciones y las comentamos entre nosotros y a los alumnos les pareció muy interesante. Yo creo que pueden ser muy útiles en nuestro ámbito. Gracias.

Una vez recogida la opinión del profesorado que aplicó los materiales de forma preliminar, se mejoraron los materiales hasta realizar el diseño global que incluía las 17 unidades didácticas. Este diseño final es el que ha sido evaluado en tres niveles, por lo tanto, ahora se cuenta con una versión de los materiales que aparte de haber servido en las aulas en las que se realizó la experiencia piloto, ha sido mejorada y validada por agentes pertenecientes a la comunidad académico-científica, por agentes de la comunidad profesional y por la comunidad vecinal.

1.3.5. Devolución

La devolución realizada a lo largo del proceso y el compartir los resultados de la investigación han facilitado el devolverle el conocimiento a la gente que ha

participado activamente en la construcción del mismo y ha servido para poner en valor los saberes populares ayudando a la autoestima comunitaria. Asimismo el trabajo realizado sirve de base para dinamizar futuras construcciones, así como para tomar decisiones participativas que afectan al bienestar social (Martínez et al., 2020). Por lo tanto, la devolución no se ha limitado a la comunicación y solución de los resultados, sino que ha contribuido al ámbito educativo, social y comunitario (Martínez et al., 2020). Asimismo ha servido para dinamizar las relaciones convivenciales y crear espacios donde compartir y construir el conocimiento de forma horizontal.

Realizar la devolución de esta manera ha implicado comprender que para devolver el conocimiento a la comunidad se han de tener en cuenta cuestiones de ética, de responsabilidad, de innovación, de transferencia, de democratización del conocimiento y sobre todo de transformación social (Hirschhorn y Geelan, 2008; Martínez et al., 2020).

Además, se ha tenido en cuenta que los destinatarios de la divulgación son diversos, y por lo tanto, las formas de socializar el conocimiento creado debían ser diversas también. De esta manera, los materiales creados se han compartido por distintos medios, tanto de forma presencial como online a través de webs, blogs, redes sociales (*Twitter* y *Facebook*), *Whatsapp* o email.

Por lo tanto, a la hora de devolver el conocimiento, como Murillo e Hidalgo (2017, p. 7) defienden, se ha tenido en cuenta “la imperiosa necesidad de que los resultados lleguen a diferentes implicados e implicadas” por lo tanto, ha sido necesario “plantearse una estrategia de comunicación de la investigación diferenciada para cada colectivo”. Así, el conocimiento generado no ha sido solo compartido en revistas de investigación y de difusión, congresos, jornadas y ponencias de forma académico-científica, sino que, tras adaptar el lenguaje al contexto, el conocimiento resultante ha sido compartido en el ámbito educativo y comunitario.

En esta línea, queda en evidencia la importancia de adaptar el lenguaje y los mensajes a la gente de la comunidad, ya que habitualmente el lenguaje que se utiliza en el contexto académico-científico es especializado y despersonalizado. Por lo tanto, se ha procurado que los textos, audios, vídeos, cuadernos y otros materiales socializados fueran comprensibles para la gente de la comunidad, sencillizando los textos pero recogiendo la complejidad.

Además, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos que se consideran vitales a la hora de crear materiales y realizar una devolución comunitaria: el empleo de títulos llamativos que aclaran el contenido, delimitación sintáctica simple que facilite la comprensión, uso mínimo de tecnicismos y sustitución de tecnicismos por paráfrasis, uso de preguntas retóricas que ayuden a la reflexión, uso de elementos paralingüísticos, uso de lenguaje informal y de expresiones cercanas a los miembros de la comunidad, recurrir a explicaciones metafóricas y analógicas, ubicar las explicaciones en un contexto espacio-temporal, uso de ejemplos, uso de secuencias discursivas narrativas y uso de recursos expresivos (Martínez et al., 2020).

2. DISCUSIÓN

2.1. RESPUESTA A LAS INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

A) Procesos de construcción comunitarios e historias orales:

- ¿Cómo se construye colectivamente el conocimiento comunitario?

El conocimiento comunitario se construye colectivamente hilando el conocimiento de las distintas personas e intentando representar las diversas visiones de la comunidad. No consiste en la historia o la experiencia vital de una persona concreta o un grupo, sino en la construcción que se da al compartir, recordar, mezclar, debatir y generar nuevo conocimiento basado en las experiencias e historias orales de las diversas personas que participan. Para la

construcción colectiva del conocimiento se necesita dinamizar la convivencialidad, para que las distintas personas que construyan el conocimiento puedan encontrar identificaciones y distanciamientos, y que desde los consensos y disensos que se den en los debates se pueda ir construyendo un conocimiento colectivo. Si se trabaja con historias orales que se basan en entrevistas abiertas, es importante tener en cuenta que el conocimiento comunitario será el que se sature al unir diversas entrevistas, es decir, los hechos, ideas o sucesos que se mencionen repetidas veces sin que exista relación entre las personas entrevistadas y sin contestar a una pregunta concreta.

- ¿Sirven las historias orales para dinamizar la construcción colectiva del conocimiento?

Sí, las historias orales, al estar basadas en la oralidad, permiten recordar, compartir, comprender y construir el conocimiento de forma colectiva, ya que sirven para generar enlaces, y ayudan a que distinta gente pueda conectar sus experiencias y conocimientos por muy diversos que sean.

Dentro de las historias orales entran formas diversas de expresión (canciones, rimas, cuentos, gestos...) que facilitan que el conocimiento sea construido colectivamente, que la gente pueda interactuar, y que puedan darse debates a pesar de que no se llegue a un consenso. Por lo tanto, lo que se busca a la hora de construir colectivamente el conocimiento a través de historias orales no es reflejar una verdad histórica, sino dinamizar la convivencialidad y recoger diversas visiones que faciliten futuras construcciones y sirvan para conocer, una vez contrastadas, las distintas realidades de la comunidad.

- ¿Ayudan las historias orales a detectar los temas generadores de una comunidad?

Al ser las historias orales entrevistas abiertas, no están basadas en preguntas concretas, por lo tanto, los temas que la gente de la comunidad comparte y menciona, son temas que han escogido por cercanía, por

importancia, por relevancia en sus vidas cotidianas y porque esos temas han marcado su cosmovisión. Así, los temas que se repiten en diversas entrevistas y que son mencionados múltiples veces por gente muy diversa que no ha estado en contacto, son los considerados los temas generadores de la comunidad. Es decir, los temas que activan la memoria, el recuerdo y la construcción colectiva. Los temas de importancia que mueven a la gente que vive en dicha comunidad. Por lo tanto, las historias orales son una herramienta idónea para detectar los temas generadores.

- ¿El trabajo de las historias orales favorece la convivencia?

El recordar historias, momentos, vivencias y experiencias y compartirlas con la gente del entorno para construir colectivamente facilita encontrar tanto identificaciones como distanciamientos con otras personas. Esto ayuda a que la gente se conozca, se comprenda y se generen vínculos relacionales que quizá de otra manera, sin haber compartido esos conocimientos comunitarios desde la oralidad, no se hubieran dado. Así, los vínculos e interacciones que se generan trabajando con la herramienta historias orales, así como a través de los debates temáticos, favorecen la convivencia.

B) El conocimiento comunitario: recogida, análisis y borradores:

- ¿Cómo realizar borradores que recojan el conocimiento comunitario vinculado a los temas generadores sobre el medio social, natural y cultural del barrio de Altza?

Estos son los pasos a seguir a la hora de realizar borradores que recojan el conocimiento comunitario sobre el medio social, natural y cultural teniendo en cuenta los temas generadores:

1. Transcribir las entrevistas realizadas.
2. Categorizar todos los temas que se tratan en cada una de las entrevistas utilizando siempre los mismos códigos.
3. Sacar las categorías de las entrevistas.

4. Detectar los temas generadores que más se han repetido y que son de mayor importancia para la comunidad.
5. Verificar qué información ha sido saturada a través de la repetición de los mismos hechos, sucesos o conocimientos en distintas entrevistas.
6. Detectar sucesos no saturados que pueden ser de interés y buscar información o documentación que pueda apoyarlos.
7. Escribir un documento que recoja todo el conocimiento resultante de la construcción colectiva.
8. Atender al vocabulario utilizado, revisar la escritura del borrador sencillizando el contenido pero logrando representar la complejidad y las diversas visiones que se han recogido.
9. Hacer debates temáticos sobre los borradores en los espacios y tiempos para validar el trabajo realizado y completar la información que pueda faltar a través de la construcción colectiva.
 - ¿Es posible recoger las diversas visiones de la comunidad teniendo en cuenta la matriz sociocultural?

Es posible pero difícil. Para ello hay que tener en cuenta desde el primer momento a la hora de hacer las entrevistas y trabajar con historias orales las diversas características de cada persona entrevistada para ver si se han recogido diversas visiones que representen la matriz sociocultural y tratar de completar las que se hayan quedado sin ser reflejadas a través de nuevas entrevistas.

Sin embargo, este aspecto es difícil y puede ser considerado una debilidad, ya que no siempre todas las personas que se identifican con los diferentes elementos de la matriz sociocultural comparten voluntariamente y de forma abierta su visión sobre todas las temáticas o todos los temas generadores, por lo tanto, no es posible asegurar que en todos los temas se recogen todas las visiones, a pesar de que sí que se ha tratado de representar la visión más amplia posible en cuanto a la diversidad de la matriz sociocultural por cada tema.

C) Los materiales didácticos digitales y comunitarios:

- ¿Cómo crear materiales didácticos digitales curriculares basados en el conocimiento comunitario?

Tras haber detectado los temas generadores, haber realizado los borradores temáticos que reflejan diversas visiones y haber validado el conocimiento comunitario recogido en debates con diversos miembros de la comunidad, se han de dar los siguientes pasos para convertir los borradores en materiales didácticos digitales curriculares:

En primer lugar, se ha de escoger de todos los temas generadores resultantes de las historias orales cuáles son los que pueden ser de interés para trabajar en las aulas. Para ello, en la presente investigación se han aplicado los siguientes criterios para ir escogiendo uno a uno los temas que pueden convertirse en unidades didácticas:

- Que sea un tema de interés para la comunidad, es decir, un tema generador.
- Que exista una vinculación o se pueda conectar con el currículo educativo.
- Que pueda ser de interés trabajar dicho tema en el aula.
- Que sea un tema que pueda generar identificaciones y distanciamientos, y pueda recoger una mayor diversidad en cuanto a la matriz sociocultural.
- Que tenga vinculación con las experiencias previas, el conocimiento previo y el entorno del alumnado, es decir que sea un tema que hayan podido escuchar en la comunidad o en el entorno familiar.
- Que pueda servir para dinamizar debates y promover futuras construcciones colectivas.

Una vez hecha la selección de los temas que cumplen con los criterios establecidos, se ha de ver cómo el conocimiento comunitario obtenido por cada uno de ellos puede ser trabajado en el aula. Para ello, por cada uno de los temas

escogidos se ha de diseñar un reto vinculado a la realidad comunitaria y con enlace directo a la temática.

Una vez se cuenta con el reto y la base del conocimiento, hay que ver qué pasos y ayudas se pueden ofrecer a lo largo de la unidad para facilitar la consecución y el desarrollo del reto.

Cada unidad debe contar con una base teórica y una estructura similar. En los materiales resultantes de la presente investigación, por cada una de las unidades creadas, se ha asegurado la existencia un espacio para el debate y para compartir los conocimientos previos; espacios con textos y actividades que puedan generar identificaciones y distanciamientos; actividades interactivas vinculadas a la temática de interés, contando algunas de ellas con un sistema de autocorrección; un apartado que se centre en los aspectos más importantes a repasar; un apartado que refleje la procedencia del conocimiento de las historias orales, con fragmentos de entrevistas, vídeos o canciones; actividades que promuevan el pensamiento crítico y la creatividad trabajando de forma autónoma, por parejas o en grupos.

Así, de unos borradores temáticos sobre los temas generadores se puede pasar a la construcción de una unidad curricular basada en el conocimiento comunitario.

- ¿Qué características tienen que tener los materiales para que pongan en valor los saberes populares?

Los materiales tienen que representar diversas visiones y reflejar la realidad de la comunidad; deben estar localizados en los diversos espacios de la comunidad y el entorno en el que se basan ha de ser reconocible; tienen que representar la historia, los sentimientos, las vivencias, los pensamientos y las experiencias de la gente; han de servir para que la gente que trabaje los materiales pueda encontrar identificaciones y distanciamientos al menos en algunos aspectos trabajados; han de estar relacionados con los espacios,

lugares o temas que conozcan, conectando así con los conocimientos previos; han de expresar con claridad cuáles son las fuentes del conocimiento en el que se basan, se ha de entender que parten del conocimiento comunitario construido colectivamente; deben ser abiertos, gratuitos y editables; y por último, deben servir para conectar con los aprendizajes que se dan en la vida cotidiana fuera del aula, para que así se pueda comprender que los saberes que han aprendido fuera de la escuela son de gran valor y que eso ayude a la autoestima tanto propia como comunitaria.

- ¿Ayudan los materiales a debatir el conocimiento comunitario en el aula desde las identificaciones y los distanciamientos?

Sí, es algo natural que todo el mundo no encuentre identificaciones y distanciamientos en los mismos aspectos, por lo tanto, cada persona se sentirá más cercana a diferentes aspectos que los materiales reflejen. Esto ayuda a trabajar desde los consensos y disensos, y facilita que se encuentren puntos de encuentro y puntos en los que cueste entenderse mutuamente. Al debatir los temas desde las identificaciones y los distanciamientos el alumnado podrá conocer mejor a los compañeros y compañeras del aula, y esto ayudará a trabajar desde la convivencia.

Sin embargo, a modo de debilidad, se ha de destacar que para poder asegurar que los materiales ayudan a debatir el conocimiento comunitario desde las identificaciones y los distanciamientos, sería necesario aplicar los materiales en diversas aulas a lo largo de un curso académico y analizar cómo el trabajo de los materiales creados afecta realmente a las identificaciones, a los distanciamientos y a las relaciones convivenciales.

- ¿Favorecen los materiales la convivencia?

Los materiales didácticos favorecen la convivencia en distintas fases.

En primer lugar, promueven la convivencia en la fase inicial de la investigación gracias al trabajo con la herramienta historias orales, facilitando

que la gente se encuentre en su propia comunidad y comparta sus saberes debatiendo desde las identificaciones y los distanciamientos.

En segundo lugar, los materiales didácticos generados promueven debates en las aulas que favorecen el conocimiento mutuo, las relaciones interpersonales y ayudan a la convivencia dentro del aula, poniendo las relaciones por encima de los contenidos.

Por último, el conocimiento construido en el aula y los temas trabajados sirven para promover futuros debates que ayuden a la convivencia en el entorno familiar y comunitario, facilitando que las personas que los trabajen sigan construyendo y compartiendo en su entorno.

Así, los materiales sirven para promover la convivencia y las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del aula.

D) La evaluación de los materiales didácticos digitales:

- ¿Sirven los materiales didácticos digitales como devolución que ayuda a promover futuras construcciones colectivas y dar valor a los saberes populares en las aulas?

Sirven como devolución porque al ser trabajados en el aula y poner en valor los conocimientos comunitarios, el alumnado que ha trabajado los materiales después comparte sus conocimientos en el entorno familiar y comunitario, logrando así devolver una parte del conocimiento a la comunidad.

Además, los más jóvenes, en vez de ver el barrio desde la visión del estigma existente, aprenden a valorar los diversos aspectos del barrio, comprendiéndolo desde la complejidad y desde las diversas visiones compartidas en los materiales. Esto ayuda a que puedan desarrollar una visión crítica y a reflexionar sobre el lugar donde están creciendo y en el que se desarrolla su vida cotidiana.

Ese trabajo del conocimiento comunitario, las reflexiones que se den a lo largo del proceso y puesta en valor de los saberes populares puede ayudar a la autoestima comunitaria. Probar esto puede ser difícil, sin embargo, es evidente que mucha gente siente apego por el barrio, y que trabajar unos materiales basados en el entorno y los conocimientos comunitarios puede facilitar que el alumnado comprenda mejor las diversas realidades de la gente de su entorno y se pongan en valor los saberes populares.

Igualmente, los recursos generados (los materiales didácticos digitales, los cuadernos para colorear, la página web, el blog...) también sirven para ser trabajados en la comunidad y dinamizar nuevas construcciones colectivas. Por lo tanto, sirven para devolver el conocimiento a la comunidad de forma directa, poniendo en valor sus conocimientos y la construcción realizada, ayudando así a la autoestima comunitaria.

- ¿Son los materiales didácticos digitales útiles para promover un aprendizaje crítico, significativo, colaborativo y situado que parte de los conocimientos previos del alumnado?

La evaluación mediante triangulación demuestra que sirven para promover un aprendizaje crítico en cuanto no se muestra una sola visión sino que se comparten diversas realidades para poder reflexionar, compartir opiniones y generar una visión propia.

Además, el aprendizaje es significativo, al relacionarse con los conocimientos previos y con la vida cotidiana del alumnado, no siendo un conocimiento que se aprende de forma inconexa y se memoriza sin hacer ninguna conexión, más bien un aprendizaje abierto que sirve para reflexionar sobre los temas generadores de la comunidad y aporta más información que se vincula con los conocimientos previos.

El aprendizaje que los materiales promueven es colaborativo, ya que, por un lado, el conocimiento reflejado en los mismos está basado en la construcción

colectiva del conocimiento; y por otro lado, todas las unidades incluyen actividades que promueven el trabajo colaborativo, ya sea a través de ejercicios que se presentan a lo largo de la unidad, como también en el reto final de cada una de las unidades.

Por último, el aprendizaje que se promueve a través de los materiales didácticos digitales curriculares es situado porque se centra en los sucesos, historias, eventos y saberes creados, contruidos y ocurridos en la comunidad concreta de Altza, donde se ubican los centros académicos para los que se han diseñado los materiales. Así, el conocimiento está completamente basado en el entorno comunitario de las escuelas.

2.2. GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS

A modo de conclusión adicional, es interesante conocer en qué grado se han cumplido los objetivos marcados al inicio de la investigación. En primer lugar, se ha cumplido con el objetivo general, ya que se ha dinamizado la construcción colectiva del conocimiento comunitario en el barrio de Altza a través de la herramienta historias orales. Asimismo, se han detectado los temas generadores de la comunidad que han servido como base para elaborar las unidades didácticas digitales basadas en el conocimiento comunitario. Así, se han creado materiales didácticos que han servido para poner en valor los saberes populares, dinamizar la convivencialidad en el barrio de Altza y ayudar a la autoestima comunitaria.

En cuanto a los objetivos específicos vinculados a la construcción colectiva del conocimiento comunitario a través de historias orales (A), se ha reflexionado sobre los diferentes conocimientos existentes e indagado sobre cómo se construyen los conocimientos comunitarios de forma colectiva, llegando a una comprensión más profunda de la temática que ha servido para dinamizar un proceso de construcción colectiva del conocimiento comunitario (A1). Además, se ha analizado la utilidad de las historias orales como herramienta

transversal a lo largo de toda la investigación para promover la construcción colectiva del conocimiento, llegando a verificar que dicha herramienta sirve para construir colectivamente desde la convivencialidad (A2).

A pesar de que es difícil saber si se han superado algunas de las relaciones de respeto superficiales existentes entre los grupos sociales de distintas procedencias, generaciones, etnias, clases sociales o culturas de trabajo y adscripciones de Altza, se ha logrado dinamizar la construcción colectiva en los espacios y tiempos de la comunidad, promoviendo la convivencialidad a través de identificaciones y distanciamientos (A3).

Así, tras un trabajo exhaustivo en el barrio, finalmente se ha logrado construir colectivamente el conocimiento comunitario de Altza a través de la herramienta historias orales (A4).

En cuanto a los objetivos ligados al análisis de la información y la creación de borradores basados en el conocimiento resultante de las historias orales (B), se ha logrado categorizar la información procedente de las entrevistas abiertas y se han detectado los temas generadores de la comunidad (B1). Se han escrito los borradores basados en los temas generadores, y se han contrastado y validado en debates abiertos en los espacios y tiempos de la comunidad (B2). Asimismo, se han sencillizado los textos para que sean accesibles para los miembros de la comunidad y el alumnado de las escuelas, pero a la vez se ha trabajado en ellos para que reflejen la complejidad y las diferentes visiones existentes (B3).

En vinculación al objetivo específico sobre la devolución a la comunidad a través de la creación de materiales didácticos digitales (C), se han creado materiales didácticos digitales curriculares y comunitarios abiertos para que el conocimiento obtenido pueda ser socializado tanto dentro como fuera de los centros escolares (C1). Los materiales diseñados, además, sirven para promover un aprendizaje crítico, significativo, colaborativo y situado que parte de los conocimientos del alumnado (C2). Adicionalmente, se han dinamizado,

aunque con limitaciones, conexiones y aperturas entre el barrio de Altza y los centros educativos a través de los materiales didácticos digitales creados y basados en el conocimiento comunitario (C3). Este aspecto se ha quedado limitado debido a la situación de la pandemia y al no haber podido aplicar los materiales en las aulas por un largo periodo. Sin embargo, se considera que los materiales creados pueden ayudar a propiciar esa apertura entre las escuelas y la comunidad.

Es importante mencionar que las TIC han sido utilizadas como herramientas convivenciales de apoyo a la construcción colectiva del conocimiento a lo largo de todo el proceso y que han ayudado a la creación de los materiales y a su socialización (C4). Además, se han tratado de promover futuras construcciones colectivas del conocimiento comunitario a través de los materiales creados (C5).

Por último, se han cumplido los objetivos vinculados a la evaluación de los materiales didácticos digitales (D), ya que, se han definido los criterios para evaluar los materiales basados en la construcción colectiva del conocimiento comunitario (D1) y se han validado los materiales mediante autoevaluación, grupos de discusión y triangulación de la comunidad científica, la comunidad vecinal y la comunidad profesional (D2). Para terminar, se ha realizado la devolución comunitaria a lo largo del proceso (D2) y se considera que la devolución final de los materiales puede ayudar a la autoestima comunitaria y poner en valor los saberes populares existentes en la comunidad.

Por lo tanto, una vez realizado el análisis, se puede afirmar que se ha cumplido en alto grado con los objetivos de la investigación.

2.3. ANÁLISIS DAFO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Una vez detallados los resultados de la evaluación de los materiales didácticos digitales curriculares y tras haber respondido las interrogantes de la

investigación y analizado el grado de cumplimiento de los objetivos, se considera conveniente hacer una evaluación general del proyecto de investigación.

Así, se procede a realizar un análisis DAFO en el que se detallan las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del proyecto de investigación.

Como debilidad interna del proyecto se estima que es difícil recoger una muestra amplia del conocimiento generado en la comunidad del barrio de Altza a lo largo de muchas generaciones con tan solo las categorías temáticas extraídas de forma abierta de las historias de 106 habitantes. Por lo tanto, se ha de reconocer que el conocimiento recogido y trabajado consiste en solo una mínima parte de los saberes populares existentes en la comunidad. Además, mediante el presente proyecto no se pretende llegar a recoger una mayor cantidad de conocimiento, sino que se quieren crear materiales didácticos digitales basados en el conocimiento construido colectivamente que sirvan para dinamizar la convivencialidad y promover futuras construcciones colectivas.

Como contrapunto a la debilidad y el límite que supone contar con las voces de 106 personas entrevistadas y de no poder recoger con mayor amplitud el conocimiento comunitario, entre las fortalezas se encuentra que, gracias a las TIC y a otras vías de comunicación personal que se han generado a lo largo del proyecto en el barrio de Altza, han podido participar más personas de las contabilizadas en las entrevistas, ya sea contrastando y validando la información obtenida, aportando imágenes u opiniones, o evaluando los materiales creados. Además, en muchas de las categorías temáticas se ha llegado a la saturación de los discursos, es decir, a recoger repetidamente información ya obtenida, logrando así contrastar y validar la información que ya se había recogido. Como fortaleza se ha de mencionar también que los materiales didácticos generados que son el resultado de la presente investigación reflejan diversas visiones y ayudan a que se pueda seguir construyendo colectivamente el conocimiento en la comunidad. Además, los materiales han sido altamente valorados por la

comunidad profesional, la comunidad científica y la gente perteneciente al entorno comunitario de Altza.

La mayor amenaza del proyecto de investigación ha sido la dificultad de reunir a grupos de gente muy diversos, ya que cada persona tiene su ritmo y suele ser difícil concretar los momentos para realizar las entrevistas. Es importante mencionar que ha sido especialmente difícil contactar con una muestra significativa de nuevos migrantes que estuviera dispuesta a participar en la construcción colectiva del conocimiento a través de las historias orales. Además, en ocasiones, al llevar poco tiempo viviendo en la comunidad del barrio de Altza, aún no han desarrollado un sentimiento de pertenencia al barrio, cosa que dificulta el encontrar participantes que desde este elemento de la matriz sociocultural hayan querido participar voluntariamente en el proyecto. Sin embargo, se ha de comentar que aunque no haya sido recogido a través de entrevistas, muchas de las personas migrantes están ayudando a revivir el pequeño comercio del barrio, abriendo tiendas de comestibles y creando nuevos espacios en donde la gente puede seguir juntándose, convirtiéndose así en dinamizadores de relaciones, de espacios y de la propia vida cotidiana del mismo.

Otra amenaza del proyecto ha sido la pandemia del coronavirus, ya que, al ser un proyecto de dinamización comunitaria, las medidas para la contención del Covid19 han afectado directamente a los encuentros en los espacios y tiempos de la comunidad, imposibilitando llevar a cabo algunas acciones que se habían planificado, como por ejemplo, el dejar copias de los cuadernos para colorear en los bares para que sirvieran para generar debates abiertos e intergeneracionales. Por suerte, esto no ha impedido que a lo largo de la investigación se realicen múltiples encuentros en la comunidad y se promuevan debates para contrastar y validar la información recogida en los borradores.

En esta línea se ha de añadir que como muchos debates se han realizado en los espacios y tiempos de los habitantes, estos encuentros han sido una

excelente oportunidad para que personas diversas que no habían realizado la entrevista individual se animen a participar y aportar sus visiones.

Por lo tanto, que no se hayan recogido muchas entrevistas individuales de algún estrato social como los "nuevos inmigrantes del barrio", o haber basado las historias orales en las voces de 106 personas, no significa que más gente no hayan participado después contrastando y validando la información, así como haciendo nuevas aportaciones. Estos debates informales han servido para fomentar la convivencialidad en el barrio, partiendo de la interacción entre los participantes y de las identificaciones o distanciamientos que han surgido a la hora de hablar sobre los temas comunes extraídos de las historias orales individuales.

Además, a medida que la situación del coronavirus va mejorando, se generan nuevas oportunidades para compartir los materiales creados en los espacios y tiempos de la comunidad, y promover futuras construcciones colectivas más allá de la presente investigación. Retomar este proyecto y realizar la devolución comunitaria de los materiales creados puede ser una excusa para revitalizar la comunidad en el proceso de normalización post-covid.

2.4. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación cuenta con varios límites. El primero es que los materiales didácticos digitales curriculares generados no han podido ser aplicados en las aulas a lo largo de un curso escolar y en distintos centros educativos. La decisión de no aplicarlos ha partido de la necesidad detectada de realizar un proceso exhaustivo de evaluación de la calidad, que demostrara la validez de los materiales creados, antes de socializarlos abiertamente.

Al ser un proceso elaborado en varias fases, ha servido para hacer mejoras en los materiales y asegurar la calidad y utilidad de los mismos. Así, en la actualidad cualquier persona puede utilizarlos sabiendo que son materiales validados y que cumplen con todos los criterios de calidad.

Para contrastar esa limitación, los materiales provisionales se han trabajado durante un periodo de tiempo a modo de prueba piloto en el centro Harri Berri-Oleta. Sin embargo, sería interesante promover su uso en las aulas y analizar en qué medida son convivenciales, cómo sirven para dinamizar futuras construcciones colectivas y recoger las opiniones tanto del profesorado como del alumnado que haga uso de los mismos para realizar mejoras.

Otra limitación de la investigación ha sido la dificultad de recoger la voz de los nuevos migrantes de la comunidad y reflejarla en los materiales. Se ha hecho un esfuerzo tratando de reflejar su visión a la hora de contrastar los borradores y hacer los debates en la comunidad, pero ha costado recoger un número tal de entrevistas como para que sean representativas. Por lo tanto, es difícil representar la matriz sociocultural y reflejar desde la complejidad la infinidad de visiones existentes en una comunidad.

La situación creada por la pandemia del coronavirus también ha supuesto limitaciones para la presente investigación, ya que al ser un proceso que se desarrolla en los espacios y tiempos de una comunidad concreta, las limitaciones impuestas para convivir en los mismos han afectado al curso de algunas acciones que se querían realizar dentro de la investigación y a la propia convivencialidad.

El covid ha limitado las acciones en la comunidad, el reparto de panfletos y cuadernos colectivos en los bares. Asimismo, ha hecho que se digitalice una parte del proceso, llegando a hacer algunas de las entrevistas vinculadas a la evaluación de forma telemática.

Por último, una posible limitación, que deriva de la situación de la pandemia recién mencionada, es que ha sido más importante la devolución en el proceso, que ha servido para dinamizar nuevas construcciones y para crear espacios convivenciales, que la devolución final.

Los materiales didácticos generados, que serían la base de la devolución final, no han podido ser trabajados en los espacios y tiempos de la comunidad.

Aunque se deja abierta la puerta a realizar una devolución de dichos materiales más allá de las escuelas, es decir, en la propia comunidad, una vez que la situación mejore.

3. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

A modo de conclusión, la investigación desarrollada sirve para comprender cómo se construye colectivamente el conocimiento comunitario y puede servir de ejemplo de cómo entrelazar el entorno comunitario con las escuelas, situando los saberes populares en el primer plano y dándoles valor dentro de las aulas para ayudar a la autoestima comunitaria.

Entendiendo que los materiales didácticos son “nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad” (Madrid, 2001, p. 212), el crear materiales didácticos digitales, que aparte de ser curriculares ponen en valor el conocimiento comunitario, puede servir para promover la apertura de las escuelas a su entorno, facilitando las dinámicas de la escuela centrífuga donde el conocimiento es descentrado. Así, la escuela no solo ayuda desde el trabajo del conocimiento comunitario a la autoestima individual, grupal y colectiva, sino que también puede impulsar procesos comunitarios participativos y convivenciales.

Esto es posible gracias al uso de los temas generadores, en línea con la propuesta de Freire (1983, 1984) como forma de creación de materiales educativos, ya que, al estar vinculados a la sociedad en la que se encuentran los centros educativos y al estar trabajados con la gente de la comunidad, ayudan a que las escuelas se relacionen con su entorno de forma centrífuga.

En la presente investigación se ha llegado a la misma conclusión que Encina y Ezeiza (2017b), ya que se considera que los procesos de construcción colectiva no deben tener como objetivo el contenido, sino la dinamización de relaciones convivenciales (Illich, 1973) en espacios y tiempos, para ayudar a la

transformación social y a dar respuesta a las necesidades de la comunidad en la que se trabaja.

Para ello, gracias a la presente investigación, se ha descubierto que es útil trabajar con la herramienta historias orales (Encina et al., 2020), tener en cuenta la matriz sociocultural, moverse en los espacios y tiempos de la gente de la comunidad, promover identificaciones y distanciamientos, y poner en valor el conocimiento existente para ayudar a la autoestima comunitaria, descubrir cuáles son los temas generadores y seguir construyendo de forma colectiva.

Además de cómo se ha realizado y dinamizado la presente investigación, los materiales también pueden ser creados junto al alumnado de los centros, siendo ellos los que hagan las entrevistas abiertas y trabajen con las historias orales en su entorno. Otra dinamización posible consiste en propiciar la apertura de las aulas y promover que el alumnado salga acompañado del profesorado a la comunidad, donde se pueden trabajar las historias orales en los espacios y tiempos, junto a la gente, aprendiendo del entorno y construyendo colectivamente.

Si se prefiere dinamizar la construcción colectiva de la misma manera que en la presente investigación, las formas metodológicas recogidas pueden servir de ejemplo para construcciones colectivas en otras comunidades, facilitando que en otros lugares se puedan vivir experiencias similares y se promueva la construcción colectiva del conocimiento comunitario y su transmisión horizontal a lo largo de generaciones como indica Amaya (2011).

Mediante esta investigación, se ha querido aportar una propuesta para crear materiales didácticos, en los que la forma de creación es un acto educativo en sí mismo, al ser un proceso de interacción y trabajo intergeneracional. El objetivo de los materiales no es la creación de los mismos, sino convertirse en una excusa más para promover la relación entre las escuelas y su entorno, y ayudar a la autoestima comunitaria poniendo en valor los conocimientos de la gente.

El material didáctico desarrollado basado en las construcciones colectivas es versátil, ya que está compuesto por materiales auténticos y dinamizadores de formas de trabajo que ayudan al conocimiento mutuo y a la comunicación basada en la oralidad. Para ello, los materiales pretenden trabajar los conocimientos desde una visión crítica, compartida, diversa y situada en el entorno comunitario, ayudando a encontrar identificaciones y facilitando que se superen las barreras lingüísticas que puedan existir.

Los materiales creados tratan de evitar y posicionarse lejos de visiones segregadoras, integristas o asimiladoras de la diferencia. Para ello, se ha llevado a cabo una profunda reflexión sobre el tratamiento de las lenguas. En el caso del País Vasco, se ha de apostar por la importancia de la protección de una lengua minorizada como es la lengua vasca, ya que este cuidado de la lengua es esencial para su supervivencia. Sin embargo, no es sencillo hacer ver su importancia ante otras lenguas que lingüísticamente han ido adquiriendo mayor peso, como son el castellano o el inglés, siendo estos, al mismo tiempo, dos idiomas que sirven para llegar a cierta parte del alumnado con el que la comunicación sería difícilmente posible si no fuera por ellos. Así, se ha de apostar por la protección de las lenguas minorizadas, comprendiendo siempre la necesidad de ofrecer un espacio a otras lenguas para que todo el alumnado pueda trabajar el material y construir colectivamente con el resto de la clase.

De esta manera, a pesar de que los materiales no se trabajen en el mismo idioma, pueden servir para promover el encuentro de identificaciones y distanciamientos entre el alumnado y facilitar la convivencia, encontrando y compartiendo las referencias a los diversos momentos históricos y sociales que pueden ser compartidos, creando empatías y ayudando a que existan diversas formas de comprensión mutua.

En esta línea, es importante mencionar que otra de las claves del proceso metodológico ha sido la sencillización de los textos construidos a modo de borrador con las historias orales, ya que, como indica Fals-Borda (1994), este tipo de textos ayudan a romper las relaciones asimétricas y el uso de un lenguaje

científico-técnico que dificulta su debate y la apropiación por parte de la comunidad. Es por ello por lo que se ha hecho un gran esfuerzo para hacer que todos los borradores basados en los temas generadores, y por consiguiente, los materiales, sean accesibles al alumnado de primaria. Así, todos ellos tratan de reflejar las distintas realidades de la comunidad, para que su lectura pueda facilitar tanto la dinamización de debates, como la detección de identificaciones y distanciamientos. Por lo tanto, la modelización y sencillización de los textos, respetando la complejidad (Morin, 2004), ha sido un elemento clave y fundamental a la hora de hacer los materiales.

Además, el haber detectado los temas generadores sirve para dinamizar otro tipo de construcciones comunitarias que ayudan a la autogestión de la vida cotidiana y dialogan con la complejidad y la dialéctica. Asimismo, no solo pueden ser útiles para la propia comunidad, sino que los materiales creados pueden ser utilizados en otros lugares en cuanto que haya temas generadores similares, es decir, temas que se repiten en otros entornos comunitarios (ejemplos: lavaderos, juegos, muerte, Alarde, huertas,...). Dichos temas pueden ser útiles en otros entornos, ya sea debido a sus similitudes o por sus diferencias en forma de contraste. Al ser los materiales editables, el profesorado puede adaptar el contenido a su entorno y sus necesidades; incluso, pueden ser utilizados de otra forma a la propuesta o servir como ejemplo para ver cómo se puede organizar la información.

Así, esta investigación no es exclusivamente útil en Alza, ya que, con las modificaciones que el profesorado quiera hacer, los materiales creados pueden servir para otros entornos comunitarios. Esto se puede hacer con gran facilidad ya que todos los materiales están publicados de forma abierta, bajo la licencia *Creative Commons*.

Otro aspecto replicable y que puede servir para futuras investigaciones es el planteamiento metodológico y el proceso de construcción del conocimiento a través de historias orales que se recoge en la presente tesis.

Podría ser interesante hacer algo similar si se va a trabajar a un centro educativo, ya que se puede hacer un acercamiento al conocimiento comunitario de una forma que no sea tan exhaustiva, es decir, trabajando las historias orales y construyéndolas con el propio alumnado para generar identificaciones, distanciamientos y debates desde los consensos y disensos, construyendo así colectivamente una parte del conocimiento comunitario del entorno en el aula y proponiéndole al alumnado que siga construyendo fuera de la misma, abriendo las barreras de los centros educativos.

Así, esta forma de trabajo aplicada a las aulas puede servir para propiciar mayores aperturas al entorno comunitario y acercarse a la dialéctica de segundo orden, superando las barreras que en la actualidad existen en la mayoría de las escuelas. Además, puede servir para trabajar la oralidad en el aula, creando materiales más abiertos sin tanta dependencia de la escrituralidad.

A modo de línea futura vinculada a la presente investigación, el siguiente paso pendiente sería aplicar los materiales en las distintas escuelas de la comunidad y en diferentes etapas, para poder comprobar en qué medida son dinamizadores de nuevas construcciones tras aplicarlos en profundidad y si a largo plazo sirven para trabajar la convivencialidad logrando que el alumnado pueda conocerse más y ayudando a los vínculos relacionales del aula. La aplicación de los materiales también ayudaría a seguir mejorándolos y a hacer adaptaciones que sirvan para responder a las distintas necesidades comunitarias que puedan surgir.

Por último, otra posible línea futura consistiría en crear más materiales didácticos digitales curriculares, ya que se ha recogido información sobre más temas generadores de los que se han creado en los materiales didácticos digitales. Por lo tanto, podría seguir trabajándose esa información recogida en el entorno comunitario para facilitar la dinamización de nuevas construcciones colectivas y una vez se cuente con los nuevos borradores, crear nuevos materiales.

Sin embargo, es importante mencionar que como Encina y Ávila (2015) defienden, no se ha de generar dependencia sobre el papel de persona que realiza la investigación, ya que por compromiso ético, tras haber dinamizado un proceso de construcción colectiva del conocimiento, se ha facilitar que la gente, en su vida cotidiana, pueda seguir construyendo sin la necesidad de nadie externo. Por lo tanto, la persona investigadora ha de reforzar los procesos abiertos para que no se genere un cierre, facilitando así que las construcciones se escapen y sigan su curso natural

3.1. EXPERIENCIA DEL PROCESO

El presente proyecto de investigación, cuyo proceso se ha desarrollado a lo largo de los años 2017-2022 en el barrio de Altza, San Sebastián, ha sido una experiencia rica, con muchos aprendizajes y muchas reflexiones. Ha sido un proceso transformador, no solo para la diversa gente de la comunidad que se ha implicado en el mismo, sino también especialmente para la persona que ha desarrollado la investigación.

De la presente experiencia, se han de destacar, a modo de reflexión, algunos de los aspectos y aprendizajes que han marcado y moldeado la forma de llevar a cabo el proyecto. En primer lugar, el papel de observadora participante social y educativa desde el que se ha llevado a cabo la investigación ha marcado su forma de desarrollo, la epistemología, la metodología y la decisión de aplicar las herramientas que se han utilizado a lo largo del proceso. Además, la visión personal sobre el conocimiento, la comunidad y las construcciones colectivas también ha estado presente a lo largo de la dinamización de las construcciones en la comunidad y tras la idea de crear materiales didácticos digitales curriculares basados en el conocimiento comunitario.

En primer lugar, trabajar la construcción colectiva del conocimiento comunitario a través de las historias orales ha permitido que se pueda aprender de la gente de la comunidad y entender que todas y cada una de las personas

tienen conocimientos muy valiosos que se han de poner en valor. De esta manera, se ha logrado comprender la importancia de trabajar dichos conocimientos comunitarios en las aulas para facilitar el encuentro de identificaciones y distanciamientos, así como promover debates desde los consensos y disensos, mientras se parte de los saberes previos del alumnado y se enriquece el aprendizaje gracias a los conocimientos de la gente del entorno comunitario.

Por lo tanto, a nivel educativo, esta investigación ha servido para cuestionar, desde la visión y trayectoria personal como profesora, las relaciones, similitudes y diferencias entre los saberes populares y el conocimiento académico-científico, reflexionando sobre lo que cada uno de ellos puede aportar en las aulas y las distintas maneras en las que se pueden trabajar para lograr diversos objetivos y aportar al desarrollo crítico y significativo del alumnado.

Asimismo, a nivel social, la experiencia de este proceso ha facilitado el conocer a gente diversa desde las mediaciones sociales deseadas, brindando la valiosa oportunidad de compartir espacios y tiempos de forma horizontal con gente maravillosa, convirtiéndose la investigación en una oportunidad de construcción colectiva en la que han surgido amistades y cuidados, nuevos espacios compartidos, e identificaciones o distanciamientos, que han permitido comprender desde la complejidad tanto a las personas que han participado, como los mensajes que querían transmitir. De esta manera, en este proceso de investigación se han mezclado el trabajo y las tareas que han sido realizadas desde el rol de investigadora, con el disfrute de la vida cotidiana y el aprendizaje ubicuo en compañía de la gente de la comunidad.

La presente experiencia, por lo tanto, ha sido de utilidad para reflexionar sobre el rol de las personas que realizan las investigaciones académico-científicas y la necesidad real de trabajar de igual a igual con las personas que participan en las investigaciones sociales para no apropiarse de sus conocimientos. Así, en el presente proyecto de investigación se ha podido comprender que una investigación ética no puede ser dependiente de la persona

que realiza la investigación. Por lo tanto, la persona investigadora ha de generar puentes comunitarios, espacios, herramientas y posibilidades para que las personas de la comunidad puedan seguir construyendo colectivamente en la vida cotidiana sin la necesidad de depender de una investigación o de un agente dinamizador externo, logrando así transformaciones sociales reales.

Para ello, son de especial importancia los liderazgos situacionales, los espacios en los que la gente puede compartir desde la convivencialidad, las mediaciones sociales deseadas y la superación del rol de la persona investigadora como centro.

Trabajar de esta manera, no cerrar la investigación, no establecer objetivos concretos de la construcción *a priori*, realizar entrevistas abiertas y dejar que las visiones, necesidades e intereses de las personas de la comunidad se vean reflejadas a lo largo del proceso de la investigación, acercan a la persona investigadora a trabajar desde la complejidad. Es por ello por lo que este tipo de investigaciones dialogan con la incertidumbre, la imperfección, el inacabamiento, y la falta de seguridad.

Sin embargo, se ha de perder el miedo existente a la incertidumbre y a la apertura, ya que, gracias a estos aspectos relacionados con la complejidad, la investigación puede recoger aspectos, conocimientos, información y saberes que de otra manera no se hubieran tenido en cuenta, reflejando mejor la realidad, adaptándose a las necesidades sociales y a la gente de la comunidad, recogiendo así conocimientos vivos y ricos que surgen de la gente sin condicionar sus voces o limitar los resultados por aplicar herramientas de investigación cerradas.

En esta línea, para poder trabajar desde la complejidad, en el presente proyecto se considera que han sido de gran importancia el saber escuchar, el tratar de comprender, el respetar al resto de personas y sus opiniones, el tener la iniciativa de compartir y el querer construir colectivamente desde la diversidad sin la necesidad de tener que llegar a un consenso. De esta manera, el propiciar

la convivencialidad desde las mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos de la gente de la comunidad ha sido vital para la experiencia del proceso.

A nivel ético, se ha de destacar que al ser un proceso comunitario, se debe respetar la vida cotidiana de las personas y tener en cuenta cuáles son sus necesidades, intereses, opiniones, sentimientos y pensamientos en todo momento. Por lo tanto, es de gran importancia comprender que la vida cotidiana de las personas está por encima de la investigación, y que la investigación no puede ser impuesta a las personas participantes. Así, cualquier persona que entre tanto de manera permanente como temporal en el proceso, ha de participar voluntariamente y decidir hasta qué punto se quiere involucrar en el mismo, como se ha hecho en la presente investigación.

Para ello, ha sido de gran utilidad la herramienta historias orales, ya que, no solo ha servido para recoger el conocimiento comunitario, sino que ha permitido participar a quien así lo ha deseado de forma individual o grupal y voluntaria, compartiendo los saberes y facilitando la construcción colectiva del conocimiento. Por lo tanto, el trabajo con historias orales y los posteriores debates sobre los borradores han servido para recoger la base del conocimiento y contrastarlo, logrando que el propio proceso ayude a responder a la necesidad de recuperar la autoestima comunitaria del barrio de Altza, y al mismo tiempo, facilitando la dinamización de las relaciones convivenciales en la comunidad.

Todo este proceso de construcción y análisis se ve reflejado en los materiales creados, ya que, una parte importante de esta experiencia ha consistido en reflexionar sobre cómo convertir y reflejar las voces de la gente, los saberes populares y el proceso de construcción en sí mismo en los materiales didácticos educativos y comunitarios.

Así, una de las prioridades ha sido el crear materiales que pudieran servir para poner en valor los conocimientos comunitarios, que reflejaran las palabras de la gente de la comunidad, que se adaptaran a la historia y a los conocimientos del medio social, natural y cultural del entorno, que fueran personalizados y

adaptables a las necesidades de cada una de las aulas, y que sirvieran para el desarrollo de los niños y niñas del barrio de Altza. Así, se han creado unos materiales situados, no globalizados, que ayudan al alumnado a entender y comprender con mayor profundidad el entorno donde viven, el pasado, los comportamientos de la gente y el origen de ciertas tradiciones, entre otras muchas cosas.

Estos materiales dinamizan un cambio de visión que permite que el alumnado vea su barrio desde una mirada más cercana, valorándolo y apreciándolo no solo por lo que fue históricamente, sino por lo que es en la actualidad, y comprendiendo que ellos pueden seguir construyendo colectivamente y dando vida a los espacios y tiempos del mismo. Además, los materiales creados han sido de utilidad para añadir al conocimiento una visión intergeneracional, mediante la cual se entrelazan los conocimientos sobre el medio social, natural y cultural del entorno de personas muy diversas y de distintas edades y generaciones.

Esta visión y comprensión del entorno que se promueve ha ayudado a la mejora de la autoestima comunitaria y la autoestima individual de la gente que consideraba que vivía en un barrio estigmatizado. Esto se ha podido lograr gracias a que los materiales han sido construidos y divulgados en los propios espacios y tiempos de la comunidad, y sirven también para ser trabajados en los centros educativos.

Por lo tanto, gracias esta experiencia, se ha concluido que es de gran importancia que los materiales tengan en cuenta el contexto social, educativo, cultural y económico del entorno de la escuela, para que faciliten un aprendizaje situado y significativo.

Además, se ha detectado la necesidad de poner en primer plano las relaciones convivenciales, creando para ello materiales que promueven el compartir conocimientos, encontrar identificaciones y distanciamientos, propiciar debates y trabajar de forma cooperativa y colaborativa para llegar a los retos

propuestos en las diferentes unidades. De esta manera, tanto los contenidos como las herramientas TIC pasan a estar en un segundo plano, sirviendo de base para el aprendizaje sin llegar a ser el centro del mismo y ayudando a dinamizar las relaciones convivenciales en el aula.

También, a lo largo del proceso, se ha aprendido que todo conocimiento, para que sea significativo, tiene que partir de unos conocimientos previos y ha de ser cuestionado y contrastado. Así, los materiales han de ayudar a trabajar desde el pensamiento crítico, cuestionando la información recibida, complementándola, y construyendo el conocimiento de forma activa.

Por otro lado, la experiencia ha servido para comprender la importancia que tiene la oralidad en la vida cotidiana, en el proceso de transmisión de saberes en la comunidad y en la construcción colectiva del conocimiento. Al contrario, en el proceso también se ha detectado poca presencia de la oralidad en las aulas y la necesidad de trabajarla. En la actualidad, la oralidad en las aulas habitualmente es confundida con el uso de textos orales basados en la escrituralidad, llegando a discriminar la oralidad espontánea basada en necesidades comunicativas. Por lo tanto, se ha procurado que los materiales creados faciliten ejemplos de oralidad y la promuevan tanto dentro como fuera de los centros educativos.

Tras todos los materiales didácticos existe una amplia reflexión sobre cómo plasmar los saberes populares, sobre cómo crear materiales curriculares que sirvan para conocer el entorno y a las compañeras y compañeros, y sobre cómo lograr que los materiales ayuden tanto a la autoestima propia como comunitaria. Además, se reflexionó en profundidad sobre cuál podía ser la herramienta más adecuada para crear materiales que pudieran cumplir con dichos objetivos.

En el caso de la presente investigación, se escogió trabajar con eXeLearning debido a que es una herramienta gratuita, libre y de fácil acceso que está al alcance de todos los centros educativos y particulares. Así, se ha

tenido en cuenta que todo material creado pueda ser accesible y utilizable por quién lo precise. La experiencia de trabajar con eXeLearning ha sido favorable, ya que a través de ella se han podido trabajar y crear las distintas unidades, extraer las que se han necesitado en todo momento y realizar modificaciones con gran facilidad siempre que se han requerido.

El proceso de evaluación de los materiales también ha sido una experiencia muy enriquecedora e interesante, ya que, recoger las voces de personas expertas y profesionales en distintos ámbitos no solo ha ayudado a corregir y mejorar los materiales, sino que también ha servido para reflexionar en profundidad sobre el planteamiento y detectar mejoras y posibles líneas futuras del presente proyecto de investigación. Además, este proceso ha aportado ideas sobre formas diversas de divulgación y socialización de los mismos.

Finalmente, el proceso de divulgación ha tenido diferentes fases. En primer lugar, una primera fase de devolución en el proceso que ha consistido en extraer los borradores de las historias orales y sacarlos a debate para que la gente de la comunidad tenga voz en los resultados y pueda ayudar a validarlos. En segundo lugar, a lo largo del proceso también, se han ido compartiendo los materiales que se iban creando para que la comunidad pudiera ir viéndolos y haciendo sugerencias si así lo deseaba. Esta divulgación se ha hecho presencialmente, a través de los blogs, la página web y las redes sociales. También se han compartido los materiales con el profesorado del centro educativo de Harri Berri-Oleta para que pudieran ponerlos en práctica a modo de prueba piloto. La tercera fase ha consistido en la socialización con las personas expertas, profesionales y del ámbito comunitario para recoger sus opiniones y mejorar los materiales. Por último, como parte final del proceso de devolución, todo el conocimiento resultante ha sido compartido de forma abierta con la propia comunidad y con los centros educativos para que los materiales creados puedan seguir propiciando la construcción colectiva del conocimiento tanto dentro como fuera de las aulas.

REFERENCIAS

- Abruzzese, A. (2004). Cultura de masas. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 9, 189-192. <https://labur.eus/pUK4b>
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education* 34(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- Adorno, T. W. y Gödde, C. (1996). *Introducción a la sociología*. Gedisa.
- Aguado-Moralejo, I. (2021). eXeLearning como herramienta para la virtualización de la enseñanza: El diseño de objetos de aprendizaje para el estudio del paisaje urbano. *Ikastorratza- e-Revista de didáctica*, 26, 1-20. https://doi.org/10.37261/26_alea/1
- Aguiar, A. D. (2011). La mediación social e intercultural en espacios públicos. Investigación curso en mediación social e intercultural. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 1055-1064.
- Aguilar, A. y Barbarrusa, V. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 44, 79-107. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25353>
- Aguilar, N. M. y Ruiz, R. F. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: Una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (Cuba). *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 26, 203-228. <http://hdl.handle.net/11441/49448>

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://hdl.handle.net/11441/45289>
- Alaminos, A. (1999). *Análisis de discurso: Grupos de discusión y entrevistas en profundidad*. Editorial Club Universitario.
- Alberich, T. (2002). Perspectivas de la investigación social. En T. Villasante, M. Montañés y J. Martí (Eds.). *La investigación social participativa* (pp. 43-84). El Viejo Topo.
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: Desde la investigación a la intervención social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8, 131-151. <https://labur.eus/EzDGC>
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R. y Paloma, B. (2009). *Metodologías participativas. Manual (Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible)*. CIMAS.
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28-31.
- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1), 61-70. <https://doi.org/10.29173/cmplct8807>
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C. y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>

- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La Construcción social de las juventudes. *Última década*, 11(19), 105-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008>
- Altomare, M. y Seoane, J. C. (2008). Identidad colectiva y clase social. *Universitas Humanística*, 65, 73-88. <http://hdl.handle.net/10554/30383>
- Altza. (23 de febrero de 2021). En *Wikipedia*. <https://labur.eus/7PxmK>
- Amaya, E. (2011). Hacia una construcción colectiva del conocimiento. *Comunicación*, 28, 153-158. <https://labur.eus/8KXIb>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed)*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Anastario, M. (2019). Silence and systematic forgetting. *Parcels: Memories of Salvadoran Migration*, 93-110. <https://labur.eus/1cLLg>
- Arcay, F. V. y Villalobos, L. P. (2007). Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: Una alternativa para investigar en educación física. *Laurus*, 13(23), 381-412.
- Arias, H. (2003). Estudio de las comunidades. En R. Portal y M. Recio (Eds.) *Comunicación y comunidad*, (pp. 28-67). Editorial Félix Varela.
- Arias, R. y Peralta, H. (2018). La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 293-302. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100017>
- Astell, A., Ellis, M., Alm, N., Dye, R. y Gowans, G. (2010). Stimulating people with dementia to reminisce using personal and generic photographs.

- International Journal of Computers in Healthcare*, 1, 177-198.
<https://doi.org/10.1504/IJCIH.2010.037461>
- Auzolan. (2001). *Plan comunitario de Altza*. Auzolan
- Ayala, E. (2010). *Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. Universidad de Almería.
- Ayuntamiento de San Sebastián. (2019). *Demografía Altza*.
<https://www.donostia.eus/ataria/es/web/donostia-data/demografia>
- Aztiker. (2012). *Mapa del lugar de nacimiento y evolución de la población de San Sebastián. Investigación cuantitativa*. Aztiker, investigaciones-sociales aplicadas. <https://labur.eus/v1IkP>
- Aztiker. (2013). *Diversidad de origen y convivencia en Donostia/San Sebastián: Discursos y percepciones. Investigación cualitativa*. Aztiker, investigaciones-sociales aplicadas. <https://labur.eus/PLWGn>
- Balbuena, A. (2010). El poder de la gente. En J. Encina, M. A. Ávila y B. Lourenço (Eds.). *Las culturas populares. Plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social* (pp. 123-147). Atrapasueños.
- Ballesteros, E. R. (2001). *Espacio y estigma en la corona metropolitana de Sevilla*. Universidad Pablo de Olavide.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: La presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 14, 11-24.
<https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>

- Barrera, M. D., Tonon, G. y Salgado, S. V. A. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. <http://ref.scielo.org/2qkcpv>
- Batallán, G. y García, J. F. (1992). Antropología y Participación, contribución al debate metodológico. *Antropología y Ciencias Sociales*, 162-175. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1109>
- Bello, E. (2006). El concepto de tolerancia, de Tomas Moro a Voltaire. *Res Pública*, 16, 37-59. <https://revistas.um.es/respublica/article/view/60471>
- Beltrán, M. (2004). Tolerancia y derechos humanos. *Política y cultura*, 21, 179-189. <http://ref.scielo.org/pk8c7h>
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2005). *Historia oral: Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Noveduc Libros.
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Berners, T. (2018). *Accessibility*. W3C. <https://labur.eus/kDzL4>
- Bernard, H. R. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. AltaMira Press.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I*. Ediciones AKAL.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: Perspective ethnosociologique*. Nathan.

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Betancourt, F. (2010). La fundamentación del saber histórico en el siglo XX: Investigación social, metodología y racionalidad operativa. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 40, 91-120.
<http://ref.scielo.org/gh4pvg>
- Bhabha, H. K. (2007). *The location of culture*. Ediciones Manantial.
- Blanch, J. M. (2009). Grupos humanos y categorías sociales. *Cuadernos de Psicología*, 18, 218-220. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.596>
- BOE. (2005). *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*. <https://labur.eus/dz4PU>
- BOE. (2011). *Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa*. BOE. <https://labur.eus/zvhqs>
- Bonavitta, P. (2008). Culturas Populares ¿Culturas Invisibles? Acción y reacción de los sectores populares ante la escasa representación de los Estados-Nación. *Revista electronica*, 7, 9. <http://hdl.handle.net/10017/19785>
- BOPV. (2015). *Decreto de curriculum para la Educación Básica 236/2015*. BOPV. <https://labur.eus/zGC2J>
- Borda, F. (1998). *Participación popular: Retos del futuro*. Universidad Nacional de Colombia.
- Borremans, V. y Sicilia, J. (2006). *Obras reunidas de Ivan Illich*. Tezontle.
<https://labur.eus/2zsVw>

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad: curso del Collège de France 2000-2001*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Braojos, C. G. (2011). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje cooperativo en Educación Primaria*. Universidad de Granada.
- Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas en Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(1), 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En A. Sinclair, R. Jarvella, J. Levelt (Eds.). *The Child's Concept of Language* (pp. 36-59). Springer-Verlag.
- Bustos, A., Hinojosa, V. C., Ramos, J. C., Sánchez, R. M., Blasco, V. J. y Mendoza, C. A. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Journal of Parents and Teachers*, 380, 50-55. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008>
- Buyukkarci, K. (2009). A critical analysis of task-based learning. *Kastamonu Journal of Education*, 17, 313-320. <https://labur.eus/OcFVr>
- Cabaluz, F. y Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): Alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo.

<https://doi.org/10.17227/rce.num80-11066>

Cabello, S. A. (2018). Medios de comunicación y educación: Una relación compleja. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(3), 405-420.

<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.3.13026>

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>

Caena, F. y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>

Callahan, M. (2012). In defense of conviviality and the collective subject. *Polis*, 11(33), 51-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000300004>

Calle, Á. (2008). Cultivos sociales. *Cuchará' y paso atrás'*, 18, 49-64.

Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. <https://labur.eus/grE16>

Calvo, C. (2009). Complejidad, caos y educación. *Plumilla Educativa*, 6, 11-26. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.6.555.2009>

Cameron, N. y Delgado, A. (2018). Cultura libre y educación. Crítica al adoctrinamiento en el modelo hegemónico de Propiedad Intelectual. En J.

- Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga (Eds.). *Educación sin propiedad* (pp. 469-493). Volapük.
- Carrillo, A. T. (1991). Historia, culturas populares y vida cotidiana. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 2, 3-24.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/5907>
- Carrizo, D., Dieste, Ó., Juristo, N. y López, M. (2011). *Estudio experimental de la efectividad de la entrevista abierta frente a la entrevista independiente de contexto*. Anais do Workshop em Engenharia de Requisitos.
- Castilla-Vázquez, C. (2019). La conversión religiosa como instrumento de búsqueda y construcción de identidades: El budismo tibetano en España. *Revista de Humanidades*, 38, 161-180.
<https://doi.org/10.5944/rdh.38.2019.25533>
- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, cultura y educación: Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Noveduc Libros.
- Castro, F. (2018). Metodología de la historia oral y las memorias en el ámbito educativo. En F. Castro y U. Cárdenas (Eds.). *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión* (pp. 203-232). Editorial Universidad del Rosario.
- Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, 3, 12-21.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181321553002>

- CEDEC. (2019). *Proyecto EDIA: Recursos Educativos Abiertos*. Ministerio de educación y formación profesional, Gobierno de España.
<https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>
- Cendales, L. y Torres, A. (2000). *Recordar es vivir*. Dimensión Educativa.
- Centros educativos de San Sebastián. (14 de abril de 2020). En *Wikipedia*.
<https://labur.eus/3DDBC>
- Chang, H. y Huang, W. C. (2006). Application of a quantification SWOT analytical method. *Mathematical and Computer Modelling*, 43(1), 158-169.
<https://doi.org/10.1016/j.mcm.2005.08.016>
- Colás, P., De Pablos, J., Villaciervos, P. y Llorent, M. (2020). Investigación educativa desde la perspectiva sociocultural. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 153-167). Octaedro.
- Colmenárez, M. A., Pérez, Á. A. y Gelves, B. A. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 69, 269-274.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005>
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>

- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé (Santiago)*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En dialogo. Metodologías horizontales en las ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Creative Commons (2020). *Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional*. Licencias Creative Commons. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es_ES
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. SAGE Publications.
- Cruz, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios sociales*, 22(43), 241-269. <http://ref.scielo.org/yxt82y>
- Cubillos, F., Pinto, D. y Araneda, F. (2017). La Geografía como aprendizaje para la resistencia y la transformación. *Revista espacio y sociedad*, 1, 9-129. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/espacio-sociedad.pdf>
- Davis, A. K. (2018). Toward Exclusion through Inclusion: Engendering Reputation with Gender-Inclusive Facilities at Colleges and Universities in the United States, 2001-2013. *Gender & Society*, 32(3), 321-347. <https://doi.org/10.1177/0891243218763056>
- De la Luz, R., De la Luz, J. y Zaragoza, J. M. (2015). El diario vivir de la comunidad de Patios de la Estación en Cuernavaca, México. En J. M. Zaragoza, D. Rodríguez, J. Encina y E. Friend (Eds.). *Comunidad*,

- sostenibilidad y autogestión desde el ilusionismo social, autogestionando a pie* (pp. 183-190). Fundación Comunidad.
- De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Editorial Trotta.
- De Sousa, B. (2005). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. El milenio huérfano. En J. Tamayo (Ed.). *Ensayos para una nueva cultura* (pp. 151-195). Editorial Trotta.
- Delamata, G. (2004). *Los barrios desbordados: Las organizaciones de desocupados del Gran Buenos Aires*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, EUDEBA.
- Delgado, J. (2020). *Donostialdeko ekialdeko auzo eta herrien proletarizazio prozesua 1960 eta 1980. urteen artean*. Universidad del País Vasco.
- Delgado, N. (2019). Construcción colectiva de materiales didácticos basados en el conocimiento comunitario. *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation: CIVINEDU 2019*, 152-157.
- Delgado, N., Uranga, J., Encina, J. y Ezeiza, A. (2019). Historias orales en educación infantil y primaria. En A. Ezeiza y J. Encina (Eds.). *Trabajando la lengua desde una perspectiva diaéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad* (pp. 273-289). ISM-EHU.
- Denny, P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En D. Olson y N. Torrance (Eds.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 95-126). Gedisa.

- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Butterworths.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research, 3rd ed* (pp. 1-32). Sage Publications Ltd.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research, 2nd ed*. Sage Publications.
- Dias do Nascimento, J., Meireles, I., Ribeiro, M., Braga, T., Catafesta, F. y Bernardino, E. (2016). Uso del software NVivo® en una investigación con Teoría Fundamentada. *Index de Enfermería, 25*(4), 263-267.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles educativos, 39*(156), 192-207. <https://labur.eus/5UJoq>
- Domingo, J., Luengo, J., Luzón, A. y Martos, J. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas docentes, 35*, 12-22.
- Donoso, G. R. (2015). Prácticas de memoria y construcción de testimonios de investigación: Reflexiones metodológicas sobre autoentrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. *Forum: Qualitative Social Research, 16*(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.3.2257>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, M. I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.

- Duarte D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- EduTrends. (2016). *Aprendizaje basado en retos*. Instituto tecnológico de estudios superiores. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Ellis, R. (2013). Task-based language teaching: Responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL*, 8, 1-27.
- Encina, J. (2010). De cómo trabajar las historias orales desde el ilusionismo social. En J. Encina, M. A. Ávila y B. Lourenço (Eds.). *Las culturas populares. Plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social* (pp. 112-122). Atrapasueños.
- Encina, J. (2019). Análisis desde los discursos. En A. Ezeiza y J. Encina (Eds.) *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica* (pp. 142-150). Volapük.
- Encina, J. y Ávila, M. (2010). El ilusionismo social: Más allá de la última frontera metodológica. En J. Encina, M. A. Ávila y B. Lourenço (Eds.). *Las culturas populares* (pp. 9-24). Atrapasueños.
- Encina, J. y Ávila, M. Á. (2015). Convivencialidad, tecnología y desempoderamiento. En A. Ezeiza y J. Encina (Eds.). *Autogestión de la vida cotidiana* (pp. 51-74). Universidad del País Vasco.
- Encina, J., Domínguez, M., Ávila, M. Á. y Alcón, R. (2007). *De la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible*. UNILCO

- Encina, J. y Ezeiza, A. (2018a). Consenso/disenso: De la certeza a la duda. En J. Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga (Eds.). *Educación sin propiedad* (pp. 33-41). Volapük.
- Encina, J. y Ezeiza, A. (2018b). Educaciones centrífugas. En J. Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga (Eds.). *Educación sin propiedad* (pp. 79-94). Volapük.
- Encina, J. y Ezeiza, A. (2018c). Educaciones y complejidad. En J. Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga (Eds.). *Educación sin propiedad* (pp. 21-31). Volapük.
- Encina, J. y Ezeiza, A. (2018d). Oralidad y Escritura. En J. Encina, A. Ezeiza y E. Urteaga (Eds.). *Educación sin propiedad* (pp. 43-58). Volapük.
- Encina, J. y Ezeiza, A. (2019). Repetición repetitiva y repetición creativa como formas de juego. Mediaciones sociales y culturas populares. En A. Ezeiza y J. Encina (Eds.) *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica* (pp. 59-86). Volapük.
- Encina, J., Ezeiza, A. y Delgado, N. (2019). Diversidad lingüística y matriz sociocultural. En A. Ezeiza y J. Encina (Eds.) *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica* (pp. 87-124). Volapük.
- Encina, J. y Ezeiza, A. E. (2017a). Desempoderamiento educativo. En A. Ezeiza y J. Encina (Eds.) *Sin poder: Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana* (pp. 253-301). Volapük.
- Encina, J. y Ezeiza, A. E. (2017b). El desempoderamiento científico. En A. Ezeiza y J. Encina (Eds.) *Sin poder: Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana* (pp. 183-236). Volapük.

- Encina, J., Ezeiza, A. y Delgado, N. (2020). Historias orales como herramienta para la convivencia. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 1(2), 13-38. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i2.9828>
- Encina, J., Lourenço, B. y Alcón, R. (2007). La técnica de los mapeos relacionales. *Cuchará' y paso atrás'*, 16, 93-100.
- Encina, J. y Luque, B. (2009). *Una nueva vuelta al paso de las mediaciones consentidas a las mediaciones deseadas*. <https://labur.eus/berGC>
- Encina, J. y Rosa, M. (2000). El gran teatro del mundo, o de cómo los ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar espacios y marcar tiempos. En T.R. Villasante, M. Montañés y J. Martí (Eds.). *La investigación social participativa* (pp. 145-170). El viejo topo.
- Eraña, Á. y Barceló, A. (2016). El conocimiento como una actividad colectiva. *Tópicos (México)*, 51, 9-35. <http://ref.scielo.org/yq7jsf>
- Esteva, G. (2012). Regenerar el tejido social de la esperanza. *Polis. Revista Latinoamericana*, 33, 1-18. <http://journals.openedition.org/polis/8487>
- Estrada, A. V. (2004). *La oralidad: ¿Ciencia o sabiduría popular?* Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Ezeiza, A., Encina, J. y Delgado, N. (2017). Desempoderamiento lingüístico. En A. Ezeiza y J. Encina. (Eds.) *Sin poder: Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana* (pp. 237-252). Volapük.
- Fals-Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación social*, 92, 9-22.

- Fals-Borda, O. y Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. Banda Oriental.
- Fals-Borda, O. (1994). *Por la praxis: El problema de como investigar la realidad para transformarla* (2. ed.). Ediciones Tercer Mundo.
- Fernandez de Castro, I. (2008). El laberinto de las metodologías. *Cuchará' y paso atrás'*, 18, 49-64.
- Fernández, M., Rosa, M. y Encina, J. (2004). *Reparto. Presupuestos participativos y autogestión de la vida cotidiana en Las Cabezas de San Juan*. Atrapasueños.
- Fernández-Fonseca, É. y Cardona-Sánchez, F. (2017). Los pliegues del liderazgo social y comunitario. *Jangwa Pana*, 16(2), 197-216.
<https://doi.org/10.21676/16574923.2133>
- Ferreira de Souza, I. (2012). Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal. *EDUERJ*, 1, 37-57.
<https://doi.org/10.7476/9788575114698>
- Feyerabend, P. K. (1992). *Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Planeta-Agostini.
- Fierro, A. A. (2011). El sistema escuela: Un acercamiento desde el paradigma de la complejidad. *Foro educacional*, 19, 13-29.
<https://doi.org/10.29344/07180772.19.852>
- Fontana, J. (1984). El grupo de History Workshop y la «Historia Popular». En R. Samuel (Ed.). *Historia popular y teoría socialista* (pp. 7-11). Crítica.

- Fornas, R. F. (2003). Criterios para evaluar la calidad y la fiabilidad de los conocimientos en Internet. *Revista Española de Documentación Científica*, 26(1), 75-80. <https://doi.org/10.3989/redc.2003.v26.i1.226>
- Foucault, M. y Terán, O. (1983). *El discurso del poder*. Folios Ediciones.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Zero.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Sigueme.
- Galiana, J., Torres-Gutiérrez, F. J. y Camacho, Á. (2009). *Proyectos Sociales y de Cooperación. Transferencia de Conocimiento y Buenas Prácticas*. Háblame ediciones.
- García, A. V. M. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 41-60. <https://doi.org/10.14201/3375>
- George, L. K., Mutran, E. J. y Pennybacker, M. R. (2007). The meaning and measurement of age identity. *Experimental Aging Research*, 6(3), 283-298. <https://doi.org/10.1080/03610738008258364>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia*

- y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares Corredor.
- Giler-Loor, D., Zambrano-Mendoza, G., Velásquez-Saldarriaga, A. y Vera-Moreira, M. (2020). Padlet como herramienta interactiva para estimular las estructuras mentales en el fortalecimiento del aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1322-1351.
- Gili, M. L. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Tefros*, 8(1-2), 10-23.
- Giordano, A. (2015). *La escuela al encuentro con la Educación Popular*. Universidad Nacional de Rosario. <https://labur.eus/1YZ0B>
- Giroux, H. A. (1992). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 3, 2-78.
- Gobierno Vasco. (2016). *Guía para la elaboración del Plan de Convivencia del Centro*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno Vasco. (2018). *Heziberri 2020. Decreto de Currículum para la educación básica*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Godenzzi, J. (1996). Construyendo la convivencia y el endendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina. En B. de las Casas (Ed.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro de Estudios Regionales Andinos.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Gómez, P. (1998). Las ilusiones de la «identidad». La etnia como pseudoconcepto. *Gazeta de Antropología*, 14, 18-35. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7550>
- Gómez, J. (2014). La investigación de la subjetividad: Entre la ficción y la verdad. En C. Piedrahita, A. Días y P. Vommaro (Eds.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política. Debates latinoamericanos* (pp. 31-48). CLACSO.
- Gómez, L. F. (2001). Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: Una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 2, 5. <https://labur.eus/aLzEi>
- Gómez, N. (2016). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. *Cinta de moebio*, 55, 66-79. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100005>
- González, M., Aguilera, A. y Torres, A. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En C. Piedrahita, A. Días y P. Vommaro (Eds.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política. Debates latinoamericanos* (pp. 49-70). CLACSO.
- González, J. (2010). La entrevista oral e historias de vida: Teoría, método y subjetividad. En Benadiva, L. (Ed). *Historial Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad* (pp. 21-38). SurAmérica Ediciones. <https://idus.us.es/handle/11441/69220>

- González, T., García-Valcárcel, A., Repiso, M., Conde, J., Reyes de Cózar, S. y López, Á. (2020). Responsabilidad social de la investigación educativa. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 269-283). Octaedro.
- Gorard, S. y Taylor, C. (2016). What is Segregation?: A Comparison of Measures in Terms of 'Strong' and 'Weak' Compositional Invariance. *Sociology*. <https://doi.org/10.1177/003803850203600405>
- Guerrero, J. G., Can, A. R. y Morales, L. (2018). La intervención gerontológica en un establecimiento de asistencia social permanente privado: Identificación de los beneficios que aporta a las personas mayores residentes. *RICS Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud*, 7(14), 105-130. <https://doi.org/10.23913/rics.v7i14.73>
- Guerrero, P. (1999). *La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura*. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural", Quito.
- Guevara, B., Guerrero, A. Z. de, y Evies, A. (2011). Cosmovisión en el cuidar de sí y cuidar del otro. *Enfermería Global*, 10(1), 28-49. <https://labur.eus/lZBzU>
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: Multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>

- Guillaume, M. (2000). Social mediation and new methods of conflict resolution in daily life. *National forum of Urban Affairs Professionals*, 1, 1-206.
<https://labur.eus/ay7Vo>
- Hernández, M. A. (1995). Fuentes orales y documentales en la investigación social. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 3, 217-230.
<https://isidore.science/document/10670/1.094ghm>
- Hernández, R. (2014). Qualitative research trough interviews: Its analysis by Grounded Theory. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
<https://idus.us.es/handle/11441/36261>
- Hernández, U. y Sáenz, M. (2014). Creative Commons como respuesta a las restricciones que el derecho de autor genera en las prácticas docentes. *Perspectivas*, 6, 95-104. <https://labur.eus/N8S0n>
- Hernández, V., Casillas, S., Cabezas, M. y Basilotta, V. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139-152). Octaedro.
- Herreras, B. (2001). *Altza: Historia y patrimonio*. Alzako Historia Mintegia, Artiga.
- Hevia, I. y Fueyo, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: Una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula abierta*, 47(3), 347-354.
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.347-354>

- Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.562
- Hirsch Korn, M. y Geelan, D. (2008). *Bridging the Research-Practice Gap: Research Translation and/or Research Transformation*, 54, 1-13. <https://labur.eus/D5KWo>
- Hismanoglu, M. y Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.049>
- Hornedo, B. (2016). Anarquismo, humanismo y convivialidad. *Crítica*, 2, 29. <http://critica.org.mx/Hornedo2.pdf>
- Hwang, S. (2008). Utilizing Qualitative Data Analysis Software: A Review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 22, 8-21.
- Ibáñez, J. (1985a). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1985b). Las medidas de la sociedad. *Reis*, 29, 85-127. <https://doi.org/10.2307/40183086>
- Ibáñez, J. (1989). *Sociología crítica de la cotidianidad urbana: Por una sociología desde los márgenes*. Anthropos Editorial.

- Ibáñez, J. (1991). *El Regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Amerinda Estudios.
- Ibáñez, J. (2014). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En J. M. García, J. Ibañez y J. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Alianza Editorial.
- Igerabide, J. K. (1993). *Bularretik mintzora: Haurra, ahozkotasuna eta literatura*. Erein.
- Illera, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Marion Boyard.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barral Editores.
- Imen, P. (2019). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Contribución a una escuela pública emancipadora en tiempos de hegemonía neoliberal. *Bitácoras de la innovación pedagógica*, 33, 1-153.
- Inda, N. (2006). La perspectiva de género en investigaciones sociales. *Graduate*, 10, 37-54. *Institute Publications*. <https://doi.org/10.4000/books.iheid.6551>
- INE. (2018). Protección del menor en internet. *Agencia española de protección de datos*, 1-16.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento: Por una sociedad inteligente*. Paidós.

- INTEF. (2019). *Evaluar recursos educativos. Educación digital de calidad*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://intef.es/recursos-educativos/educacion-digital-de-calidad/une-71362/>
- INTEF. (2020). *EXeLearning, tu editor de recursos educativos gratuito y de código abierto*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://intef.es/Noticias/exelearning-tu-editor-de-recursos-educativos-gratuito-y-de-codigo-abierto/>
- Iturmendi, D. M. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23, 227-233.
- Jaidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. Universidad autónoma metropolitana.
- Jariego, I. (2012). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
<https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50>
- Juliano, D. (1992). *Cultura popular. Cuadernos de antropología*. Anthropos Editorial.
- Justo, L., Erazum, F. y Villarreal, J. (2004). La investigación participativa como derecho: ¿posibilidad o utopía? *Perspectivas Metodológicas*, 4(4), 13-29.
<https://doi.org/10.18294/pm.2004.573>
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social Research*, 6(3).
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2715>

- Kazaine, I. (2017). Evaluating the quality of e-learning material. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 2, 74. <https://doi.org/10.17770/etr2017vol2.2557>
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Khan, A. A. y Wang, M. Z. (2018). Role of sociability and usability of Social Media on Consumer's Behavioral Outcome; Mediation Role of Consumer Perceived Value. *Revista Publicando*, 5, 12-31. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1746>
- Lagares, P. y Puerto, J. (2001). *Poblacion y muestra, técnicas de muestreos*. Universidad de Sevilla.
- Landín, M. D. y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lazkano, M. V. (2020). Sistema Amara Berri. Aprendizaje en contextos vitales. *Participación educativa*, 7(10), 91-106. <https://labur.eus/zczfA>
- Li, M., Lyu, J., Zhang, Y., Gao, M., Li, W. y Ma, X. (2017). The clinical efficacy of reminiscence therapy in patients with mild-to-moderate Alzheimer disease. Study protocol for a randomized parallel-design controlled trial. *Medicine*, 96(51). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000009381>

- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R. y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: Una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3289>
- López de Ceballos, P. (1987). *Un método para la investigación-acción participativa*. Editorial Popular.
- López Guzmán, L. (2007). Historia oral: La importancia de recuperar la palabra hablada como una nueva propuesta de escribir historia en Colombia. *Revista Virtual de Estudiantes de Historia Anacrónica*, 14, 34-51.
- López, R. G. y Pérez, I. C. (2010). La educación para la vida: El reto de aprender a ser y a vivir juntos en la Educación Secundaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 41-56. <https://labur.eus/qY7B8>
- López, M. P., Alberich, T., Aviñó, D., Francés, F., Ruiz-Azarola, A. y Villasante, T. (2018). Herramientas y métodos participativos para la acción comunitaria. Informe SESPAS 2018. *Gaceta Sanitaria*, 32, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.06.008>
- Luque, B. y Encina, J. (2008). De las mediaciones consentidas a las mediaciones deseadas. Lo masivo y lo colectivo en los procesos de comunicación. *Mediaciones sociales*, 3, 449-470. <https://labur.eus/3Yql8>
- Madrid Fernández, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 213-232. <https://idus.us.es/handle/11441/54578>

- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 107-114.
<https://www.intersticios.es/article/view/6330>
- Marín, P. (2008). *Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*. Universidad Andina Simón Bolívar.
<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/470>
- Marshall, C. y Gretchen, R. (1989). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Scully-Russ, E. y Nicolaidis, A. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27-34. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003>
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En T. Villasante, M. Montañés y J. Martí (Eds.). *La Investigación social participativa, construyendo ciudadanía* (pp. 73-117). El viejo topo.
- Martín, B., Gálvez, M. y Amezcua, M. (2013). Cómo estructurar y redactar un relato biográfico para publicación. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 83-88.
<https://doi.org/10.4321/S1132-12962013000100018>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2006). A Latin American perspective on communication cultural mediation. *Global Media and Communication*, 2(3), 279-297.
<https://doi.org/10.1177/1742766506069579>

- Martín-Barbero, J. (2007). Desafíos de lo popular a la razón dualista. *Cuchará y paso atrás*, 17, 1-15.
- Martínez, A. (2007). *La interculturalidad: Desafío para la educación*. Editorial Dykinson.
- Martínez, A. G. (2004). A vueltas con la etnicidad: ¿de qué sirve el concepto de «etnia»? *Educatio Siglo XXI*, 22, 139-156.
- Martínez, A. G. (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. *Kairos: Revista de temas sociales*, 22, 3-34.
- Martínez, E., Montero, L. y Rodríguez, J. (2020). Divulgación y valoración de la investigación educativa y social. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 285-298). Octaedro.
- Martinez, T. y Taquechel, I. (1994). *Glosario de promoción y animación socio-cultural en el trabajo de comunidades*. Universidad de Oriente.
- Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Universidad de Chile.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hoppenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro. IV. Bases para una sistematización posible*. Universidad Politécnica de Madrid
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hoppenhayn, M. (2008). Desarrollo local, comunitario, necesidades y satisfactores, pobrezas. *Cuchará' y paso atrás'*, 19, 34-49.

- Mazzocchi, F. (2006). Western science and traditional knowledge: Despite their variations, different forms of knowledge can learn from each other. *EMBO Reports*, 7(5), 463-466. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400693>
- Medina, P. (2013). Interculturalidad activa. Vamos a aprender maya. *Horizontes educativos*, 29-44. <https://labur.eus/tzOjr>
- Medina, R. G. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: Uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 53-65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- Mejías-García, J. C. (1998). De los homínidos a los visigodos: Una reconstrucción histórica. En Encina, J., García, M, Mejías, J. C. y Montse, R. (Eds). *Pedrera: Recuperación de nuestra memoria colectiva* (pp. 51-77). UNILCO
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355. <https://idus.us.es/handle/11441/12861>
- Mendieta, D. y Esparcia, J. (2018). Aproximación metodológica al análisis de contenidos a partir del discurso de los actores: Un ensayo de investigación social de procesos de desarrollo local. *Empiria*, 39, 15-47. <https://doi.org/10.5944/empiria.39.2018.20876>
- Mendoza, J. G., Girón, O. M., Vaca, A., De Canseco, J. C., González, P. y Parra, S. (2017). Estudio del desarrollo de competencias genéricas mediante

- integración curricular con base en aprendizaje activo. *Latin-American Journal of Physics Education*, 11(2), 17.
- Mercado, A. y Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251. <https://labur.eus/yDjtY>
- Meyer, E. y Bonfil, A. O. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*, 21(2), 372-387. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/25134913>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2011). Gender in research. *European Commission. Research and Innovation*, 1-144. <https://doi.org/10.2777/23655>
- Mladenović, D. y Krajina, A. (2020). Knowledge sharing on social media: State of the art in 2018. *Journal of Business Economics and Management*, 21(1), 44-63. <https://doi.org/10.3846/jbem.2019.11407>
- Montañés, M. (1997). Por una sociología práctica. *Política y sociedad*, 26, 157-176. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/>
- Montañés, M. (2012). Una estrategia participativa conversacional con la que producir conocimiento y propuestas de actuación sociocultural. *Antropología Experimental*, 12, 67-90. <https://labur.eus/bxluO>
- Montañés, M. (2006). Asimilación o aculturación versus convivencia en la diversidad. En M. Montañés y J. Encina (Eds.). *Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad : los retos de la inmigración* (pp. 9-18). UNILCO

- Montañés, M. y Martín, P. (2017). De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas. *Hábitat y Sociedad*, 10, 35-52.
<https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2017.i10.03>
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1, 43-56.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.17>
- Montes-Rodríguez, R., Kushner, S. y Ocaña, A. (2020). Investigación ética en tiempos de algoritmos y Big Data. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 255-267). Octaedro.
- Morin, E. (1992). *Method 01: The nature of nature* (Vol. 1). Peter lang.
- Morin, E. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Grupo Planeta.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. y Le Moigne, J. L. (2006). *Inteligencia de La Complejidad*. Ediciones de L´aube.
- Mujica, L. (2002). Aculturación, inculturación e interculturalida: Los supuestos en las relaciones entre «unos» y «otros». *Bibliotecta nacional de Perú*, 18, 55-78. <https://labur.eus/BNyru>
- Murillo, J., e Hidalgo, N. (2017). Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>

- Murillo, J. (2009). *Métodos de investigación en educación especial, grupos de discusión*. Universidad autónoma de Madrid.
- Naciones Unidas (2018). *Día internacional de la convivencia en paz. Resolución de aprobación*. Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/72/130>
- Navarro, E., Jiménez-García, E., Rappoport, S. y Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de la Rioja
- Ng, C. (2017). A Practical Guide to Improving Web Accessibility. *Weave: Journal of Library User Experience*, 1(7). <https://doi.org/10.3998/weave.12535642.0001.701>
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 455-456. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009578>
- Oliveira, L. (2010). A história oral em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 139-156. <https://revistas.rcaap.pt/sociologiapp/article/view/7797>
- Ollivier, B. (2008). Medios y mediaciones. *Revista anthropol: Huellas del conocimiento*, 219, 121-131.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Onghena, Y. (2001). International meeting on interculturality. Balance and perspectives. *CIDOB*, 125-149.
- Orozco, A. H. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE*

- Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97.
<https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339005/html/>
- Ortiz, J. (2018). Memorias, identidades y territorios. En F. Castro y U. Cárdenas (Eds.). *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión* (pp. 203-232). Editorial Universidad del Rosario.
- Ovalle, R. (2021). Romper los muros: Un mural comunitario para espacios abiertos de participación. En E. Urteaga, J. Santos y S. Rivera (Eds.). *Invisibilidad, creatividad colectiva y construcción comunitaria: Viviendo espacios de educación común*. EDCO-Espacio de educación común (UACM).
- Palau, G., Sow, P. y Peris, J. (2015). *Learning Participatory-Action-Research*. Universidad politécnica de Valencia.
- Palla, G., Derényi, I., Farkas, I. y Vicsek, T. (2005). Uncovering the overlapping community structure of complex networks in nature and society. *Nature*, 435(7043), 814-818. <https://doi.org/10.1038/nature03607>
- Paris, F. (1995). *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación.
- Pauwels, L. (2013). «Participatory» visual research revisited: A critical-constructive assessment of epistemological, methodological and social activist tenets. *Ethnography*, 16, 95-117.
<https://doi.org/10.1177/1466138113505023>

- Pichastor, R. y Nieto, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *REME*, 10(26-27), 1-11. <https://labur.eus/qH8ii>
- Piña, C. (1988). *La construcción del "sí mismo" en el relato autobiográfico*. FLACSO.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En D. Schwarzstein, (Ed.). *La historia oral*. (pp. 36-51). Centro Editor de América Latina.
- Power, K. (1996). Identidad/ identidades/ identificaciones. *Zehar: Artelekuko aldizkaria*, 32, 24-28.
- Prabhala, A. (2010). *Copyright and open educational resources*. Commonwealth of Learning.
- Prats, P. D. (2011). Comunicación oral, Memoria e Historia. *Los medios de transmisión de información*, 2, 33-42. <http://hdl.handle.net/10553/59755>
- Priede, T., López-Cózar Navarro, C., Ruiz, C. y Baena, V. (2019). *Descripción de una experiencia de aprendizaje basada en retos para la transformación social*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). <http://hdl.handle.net/11268/9285>
- Pulido Fuentes, M. (2017). Los dilemas propios de una investigación cualitativa en el ámbito de la cooperación al desarrollo: Una cuestión delicada. *Acta bioethica*, 23(1), 109-117. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2017000100109>

- Quirós, J. (2014). Etnografiar Mundos Vivos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Antropología y ciencias sociales*, 17, 47-55. <http://hdl.handle.net/11336/50883>
- Ramos, E. (2012). Las metodologías participativas desde la perspectiva sociopráctica. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 115-132. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78880>
- Reina, F. (2001). Las mediaciones sociales. Nuevas tendencias en acción social comunitaria. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 71-90. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/8793>
- Reynolds, R. J. y Cambre, M. A. (1997). In Search of a Convivial Education: Does the Internet Measure up?. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 17(5-6), 275-282. <https://doi.org/10.1177/0270467697017005-609>
- Rivas, J. I. y Leite. (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción interactiva de los Relatos de Vida en Educación. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Eds.). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 75-80). Esbrina. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., García, M. y Piedad Calvo. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 81-94). Octaedro.

- Rodríguez, M. (1991). Cultura popular-cultura de masas. Espacio para las identidades. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4(12), 151-163.
- Rodríguez, M. y Martín, P. (2012). Apuntes para una intervención participativa y comunitaria en contextos de diversidad cultural. La participación como garantía de derechos de ciudadanía. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2), 371-381. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2012.v25.n2.39622
- Rodríguez, S. y Aragón, C. G. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: Un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150. <https://doi.org/10.35362/rie7108>
- Rodríguez, W. (2020). Comprensión de la Conciencia como Objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski. *Revista de Psicología*, 16(31), 120-134. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10833>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 21-30.
- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'Brien, K., Trigos-Carrillo, L., Starkey, K. y Chasteen, C. C. (2016). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, 2004 to 2012. *Review of Educational Research*, 86(4), 1192-1226. <https://doi.org/10.3102/0034654316628993>
- Romero, F. (2011). La convivencia desde la diversidad. *Universidad Nacional de Colombia*, 1, 7-39. <https://labur.eus/JNMZ3>

- Roquero, R. (2005). Altza 1910-1940. *Hautsa kenduz*, 8, 117-134.
<https://labur.eus/GE9I8>
- Rosa, M. y Encina, J. (2004). Oralidad y participación. De cómo trabajar las historias orales desde la investigación participativa. Introducción a las historias orales de Pedrera. *Participación, comunicación y desarrollo comunitario*, 2, 137-186.
- Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: Apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, 25(76), 147-167.
<https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Ruiz, E. (2004). Ver a las mediaciones simplemente como unidades nos hace caer en un error: La fragmentación. Una propuesta metodológica para la investigación de las mediaciones. *Punto Cero*, 09(08), 64-68.
- Ruiz, M. (2002). El disturbio de El Ejido y la segregación de los inmigrantes. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 1, 79-108.
<https://labur.eus/miywy>
- Rutakumwa, R., Mugisha, J. O., Bernays, S., Kabunga, E., Tumwekwase, G., Mbonye, M. y Seeley, J. (2020). Conducting in-depth interviews with and without voice recorders: A comparative analysis. *Qualitative Research*, 20(5), 565-581. <https://doi.org/10.1177/1468794119884806>
- Sáenz, K. y Tamez, G. (2014). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. Tirant humanidades.

- Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Salinas, S. C. y Núñez, J. M. J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 66, 10-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Sánchez, E. (1996). El conocimiento obtenido por medio de la investigación cualitativa: Su comunicación en la comunidad. *Psychosocial Intervention*, 5(14), 69-82. <https://labur.eus/9GAOH>
- Sandoval, J. (2013). Una Perspectiva Situada de la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta de moebio*, 46, 37-46.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>
- Santandreu, A. (2014). Gestión del Conocimiento orientada al aprendizaje para la investigación acción colaborativa con Enfoque Ecosalud. *ECOSAD*, 1-17. <https://labur.eus/129iG>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2017). Dues maneres de pensar en la construcció del coneixement. *Revista catalana de pedagogía*, 12, 61-83.
- Shabel, P. (2014). Meninos e meninas como sujeitos políticos: Um caso de investigação participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>

- Simina, V. K. (2012). Socio-Constructivist Models of Learning. En N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3128-3131). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_882
- Skehan, P. (2003). Task-Based Instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
<https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>
- Sloman, S. A. y Rabb, N. (2016). Your understanding is my understanding: Evidence for a community of knowledge. *Psychological Science*, 27(11), 1451-1460. <https://doi.org/10.1177/0956797616662271>
- Snyder, E. A. y Bracht, H. W. (1958). Coexistence and International Law. *The International and Comparative Law Quarterly*, 7(1), 54-71.
<https://www.jstor.org/stable/i230658>
- Socarrás, E. (2004). Participación, cultura y comunidad. En C. Linares, P. Moras, y B. Rivero (Eds.). *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (pp. 173-180). Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Solé, C. (1978). Crónica del IX Congreso Mundial de Sociología celebrado en Uppsala. *Revista de estudios políticos*, 5, 165-170.
- Sotero, M. C., Alves, Â., Arandas, J. y Medeiros, M. (2020). Local and scientific knowledge in the school context: Characterization and content of published works. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 16(1), 23.
<https://doi.org/10.1186/s13002-020-00373-5>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Grupo Planeta.

- Torres, A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*, 15, 5-14. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys5.14>
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103. <https://doi.org/10.17227/01203916.7741>
- Torres, A., Cendales, L. y Peresson, M. (1990). *Los otros también cuentan: Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Dimensión Educativa.
- Torres, C. A. y Tarozzi, M. (2020). Multiculturalism in the world system: Towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690729>
- Torres, J. R. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplinada: Límites de un debate y sus perspectivas ético políticas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 25. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- Torres, J. R. y Mora, M. A. (2019). Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 825-849. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35574>
- Touraine, A. (2002). *Igualdad y diversidad: Las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta.

- Turturro, N. y Drake, J. E. (2020). Does Coloring Reduce Anxiety? Comparing the Psychological and Psychophysiological Benefits of Coloring Versus Drawing. *Empirical Studies of the Arts*, 40, 3-20. <https://doi.org/10.1177/0276237420923290>
- Uldam, J. y McCurdy, P. (2013). Studying Social Movements: Challenges and Opportunities for Participant Observation. *Sociology Compass*, 7(11), 941-951. <https://doi.org/10.1111/soc4.12081>
- UNESCO (2005). *World Programme for Human Rights Education*. UNESCO. <https://labur.eus/PdQii>
- UNESCO (2019). *Recursos educativos abiertos*. Las TIC en educación. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- UNILCO (2017). Culturas populares. En J. Encina, A. Ezeiza y S. Sánchez (Eds.). *Autogestión, autonomía e interdependencia: Construyendo colectivamente lo común en el disenso* (pp. 73-106). Volapük.
- Usó, L. (2016). La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas. *Phonica*, 12, 6-19. <https://labur.eus/Jq07K>
- Vadeboncoeur, J. A. (2006). Engaging Young People: Learning in Informal Contexts. *Review of Research in Education*, 30, 239-278. <https://www.jstor.org/stable/4129774>
- Velez, A. P. y Olivencia, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>

- Venkov, N. (2019, noviembre 1). *Conviviality vs politics of coexistence: Going beyond the Global North*. Sofia
- Veras, E. (2010). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 39, 142-152. <https://www.moebio.uchile.cl/39/veras.html>
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración.
- Vila-Viñas, D. y Crespo, J. M. (2015). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. En J. Crespo (Ed.). *FLOK Society: Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en Ecuador* (pp. 551-616). Buen Conocer.
- Villasante, T. R. (2003). *Práxis participativas desde el medio rural*. IEPALA Editorial.
- Villasante, T. R. (2006). *La socio-praxis: Un acoplamiento de metodologías implicativas. Metodologías de investigación social*. Universidad Complutense de Madrid.
- Villasante, T. R. (2010). Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa. *Cimas*, 1-18.
- Villasante, T. R., Montañés, M. y Martí, J. (2002). *La investigación social participativa*. El Viejo Topo.
- Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 67-76. <https://labur.eus/uOzTo>

- Violich, F. y Astica, J. B. (1967). *Community development and the urban planning process in Latin America*. University of California.
- Vivancos, J. (2013). El futuro de la educación y las TIC. *Journal of Parents and Teachers*, 351, 22-26.
- Vrana, R. (2015). Open science, open access and open educational resources: Challenges and opportunities. *38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics*, 886-890. <https://doi.org/10.1109/MIPRO.2015.7160399>
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Revista Procesos*, 12, 119-128. <http://hdl.handle.net/10644/1364>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50. <http://hdl.handle.net/10554/28699>
- Wesseler, J., Beckmann, V. y Soregaroli, C. (2006). Coexistence Rules and Regulations in the European Union. *American Journal of Agricultural Economics*, 88, 1193-1199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8276.2006.00932.x>
- Yvon, F., Chaiguerova, L. y Newnham, D. (2013). Vygotsky under debate: Two points of view on school learning. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 32-43. <https://doi.org/10.11621/pir.2013.0203>

- Zacca, G. y Olite, F. (2010). Los recursos educativos abiertos y la protección del derecho de autor. *Educación Médica Superior*, 24(3), 360-372.
<https://labur.eus/s4y2v>
- Zibechi, R. (2008). Espacios, territorios y regiones: La creatividad social de los nuevos movimientos sociales en América Latina. *Cuchará' y paso atrás*, 18, 45-54.
- Zibechi, R. (2014). Liberar el mundo nuevo que late en el Corazón de los movimientos. *Revista Kavilando*, 6(1), 7-14.
<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/43826>
- Zibechi, R. (2020). *Cosmovisión de Zibechi. Significado de comunidad* [entrevista]. <https://labur.eus/GEUjz>
- Zúñiga, M. y Carlos, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833>

ANEXOS

Anexo 1. Informe favorable del comité de bioética



NAZIOARTEKO
BIKAIN TASUN
CAMPUSA
CAMPUS DE
EXCELENCIA
INTERNACIONAL

IKERKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiek in egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Nahia Delgado de Frutos andreak, M10_2018_113, honako ikerketa proiektu hau egiteko:

"La construcción colectiva del conocimiento comunitario en el barrio de Alza de San Sebastián (Gipuzkoa) a través de las historias orales para la creación de materiales didácticos digitales"

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baitio, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arriskuak arazoizko izanik.
2. Ikertzaile taldearen gaitasuna eta erabilgarri dituzten baliabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2018ko azaroaren 22an egin duen bileran (106/2018akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Nahia Delgado de Frutos
Daniel Losada Iglesias
Ainhoa Ezeiza Ramos

MARIA JESUS
MARCOS
MUÑOZ
Firmado digitalmente
por MARIA JESUS
MARCOS MUÑOZ
Fecha: 2018.12.14
14:22:34 +01'00'

GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

Luque inirio en Leioa, a 14 de diciembre de 2018

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2018ko abenduaren 14an

susi.marcos@ehu.es
www.ehu.es/CEID

BIZRAIKO CAMPUSA
CAMPUS DE BIZKAIA
Sarriena Auzoa, 7/g
48940 LEIOA

INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014, **Ha evaluado** la propuesta de la investigadora:

Dña. Nahia Delgado de Frutos, M10_2018_113, para la realización del proyecto de investigación: "*La construcción colectiva del conocimiento comunitario en el barrio de Alza de San Sebastián (Gipuzkoa) a través de las historias orales para la creación de materiales didácticos digitales*"

Y considerando que,

1. La investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 22 de noviembre de 2018 (acta 106/2018), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Nahia Delgado de Frutos
Daniel Losada Iglesias
Ainhoa Ezeiza Ramos

Anexo 2. Información adicional sobre Alzako Historia Mintegia, Ahotsak, Uztai Belar e Iusionista Sozialen Mintegia

Alzako Historia Mintegia:

ALTZAKO HISTORIA MINTEGIA nació en abril de 1986, en el seno de la entonces recién inaugurada Casa de Cultura Casares. Su nombre inicial fue el de “Seminario de Estudios Altzataras / Altzatar Ikasketen Mintegia”, para pasar a denominarse el año siguiente como “Comisión de antecedentes históricos de Altza / Alzako Historia Mintegia”.

Siete años más tarde, en diciembre de 1993, los miembros de AHM deciden organizarse como una asociación autónoma y, de este modo, queda registrada el 17 de enero de 1994 en el Registro de Asociaciones del Gobierno Vasco con el nombre de ASOCIACIÓN A.H.M. - ALTZAKO HISTORIA MINTEGIA. La Junta Directiva estaba formada por: Jon Serrano, presidente; Iñigo Landa, secretario; Antxon Alfaro, tesorero; Luis Mari Ralla, Antxon Loro, Pili Lázaro, Mikel Ubillos, Joxerra Fernández, y Joaquín Garrido, vocales. En 1994 Joaquín Garrido diseña el logotipo de la asociación y se incorporan al grupo de trabajo Ángel Calvo, Javier Cantera y Juan Carlos Mora; en 2003 lo hace Maribel Manzano.

Los fines de AHM-Alzako Historia Mintegia son:

- Promover todo tipo de actividades encaminadas al conocimiento de la realidad presente y pasada de Altza.
- Animar a los y las altzataras a identificarse con Altza y participar en la construcción de su futuro.
- Colaborar con otros grupos de Historia Local y asociaciones culturales y de otro tipo.

<https://www.altzanet.eus/index.php/es/>

Ahotsak:

Ahotsak es un programa de recopilación y difusión del patrimonio oral y dialectal del País Vasco.

La Asociación Badihardugu puso en marcha el año 2003 el proyecto Euskal Herriko Ahotsak (Voces del País Vasco). El objetivo de dicho proyecto es la recopilación y difusión del patrimonio cultural oral y dialectal vasco. Se pretende hacer frente así al evidente colapso que se ha dado en la transmisión oral durante las últimas generaciones y que está afectando a ambos aspectos citados: el de la transmisión del patrimonio tradicional (tradiciones, ritos, oficios tradicionales, etc.) y el de la supervivencia de los diferentes subdialectos, que durante los últimos 50 años se están uniformizando a favor del euskera estándar o batua debido a la normalización lingüística. Todo ello está provocando una reducción desde el punto de vista lingüístico y cultural, y la pérdida de un legado insustituible.

Por lo tanto, el esfuerzo realizado en este proyecto de recopilación y divulgación se centra en ambos apartados de la transmisión oral: tanto el lingüístico estricto (recabando información de los registros dialectales de todos los territorios vascos), como el de historia local y memoria histórica.

Para ello, se realizan entrevistas en vídeo a personas mayores de 80 años y se recogen testimonios sobre la vida y costumbres de la primera mitad del siglo XX en el País Vasco. Todo ello se cataloga y se pone a disposición de los ciudadanos e investigadores en esta misma web, www.ahotsak.eus.

Desde el inicio del proyecto se ha recogido el testimonio de más de 5.000 entrevistados (y más de 7000 entrevistas) a lo largo y ancho de toda la geografía vasca, con testimonios de todas las variantes del euskera (Gipuzkoa, Bizkaia, Álava, Navarra, Lapurdi, Behenafarroa y Zuberoa). El

objetivo es conseguir testimonios de todas y cada una de las localidades vascas. El programa cuenta con el respaldo del Gobierno Vasco, la Diputación Foral de Gipuzkoa y la Fundación Kutxa, así como el de más de 60 ayuntamientos vascos. El acceso y la utilización del material es público y gratuito.

<https://ahotsak.eus/spanish/>

Uztai Belar:

Uztai Belar es una de las tres asociaciones de mujeres de Altza. Se creó en 1985 por un grupo de mujeres en el casco de Altza y fue conocida como “asociación Uztai Belar”. En los inicios de la asociación utilizaban el local del Centro de Cultura de Jolastokieta para sus reuniones y para la organización de actividades. Los objetivos principales de Uztai Belar son los siguientes:

- Mantener una acción social.
- Estar estructurada y organizada para poder alcanzar los objetivos fijados.
- Tener una concepción de servicio público, huyendo de ideologías únicas.
- Tener una base social amplia y buena coordinación.
- Ser democrática en fines y medios.
- Potenciar la educación, la promoción y la participación de las mujeres.
- Promover la consecución real y efectiva en igualdad de oportunidades de mujeres y hombres.

<https://es-la.facebook.com/uztai.belar>

Ilusionista Sozialen Mintegia:

Ilusionista Sozialen Mintegia, Seminario de Ilusionistas Sociales (ISM) es un Grupo de Investigación y Formación (GIF) constituido como tal en las jornadas que tuvieron lugar en abril de 2015 en Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa) en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián, y actualmente adscrito a la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco UPV/EHU.

<https://www.ehu.eus/es/web/ism/aurkezpena>

Anexo 3. Tabla de participantes y clasificación según la matriz sociocultural

	Género	Edad/ Año	Etnia/ ciudad origen	Clase Social/ Cultura de trabajo	Adscripción(es)	Estudios	Fuente
1.	Mujer	22	San Sebastián (Altza)	Clase Media, Profesora.		Universitarios	PROPIA
2.	Hombre	49	San Sebastián (Altza)	Clase Media, Profesor y trabajo en administración/instituciones	Lucha por el euskera y por los presos políticos. Actualmente pertenece a la plataforma de salud de Altza	Universitarios	PROPIA
3.	Hombre	59	San Sebastián	Clase Media, Profesor		Universitarios	PROPIA
4.	Mujer	51	San Sebastián	Clase Media, Peluquera		Medios	PROPIA

5.	Hombre	28	San Sebastián	Clase Media, Fontanero (Con estudios de Psicología)		Universitarios	PROPIA
6.	Hombre	53	Sevilla	Clase Media, Jornalero, Escritor		Universitarios	PROPIA
7.	Hombre	78	Miajadas (Cáceres)	Clase Media-baja, labradores humildes, peón obrero en Altza	Su familia era de izquierdas (Rojos) y en la Guerra Civil al padre lo mataron, y estuvieron varias veces "poco más que perseguidos"	Estudios básicos, a partir de los 9 dejó la escuela	AHM
8.	Mujer	95	Casares de las Hurdes (Cáceres)	Clase pobre, familia pobre (no llevó calzado hasta los 10 años). Su vida fue "guardando cabras y segando"		Sin estudios (Analfabeta)	AHM
9.	Hombre	64	Zalamea de la Serena (Badajoz)	Clase media-baja. Familia de labradores. Escritor aficionado	Religión, adolescencia junto a los Jesuitas y abrieron junto a ellos el club centauro	Estudios Medios, comenzó a	AHM

						estudiar en Don Bosco pero lo dejó	
10.	Mujer	93	Nacida en Larraundi, vino con 10 meses de vida	Clase media- Trabajo en el caserío, en la huerta y con las vacas y el resto de ganado		Estudios básicos, de los 6 a los 14 años	AHM
11.	Hombre	84	Nacido en un caserío de Altza	Clase media- Trabajo en el caserío y como albañil	Colaboración con la iglesia	Estudios básicos en la escuela pública	AHM
12.	Hombre	87	Nacido en Azpeitia. Trabajó en Altza	Clase media, trabajo relacionado con la religión. Sacerdote y clases religiosas	A los 17-18 años entró en los Jesuitas	Estudios Básicos	AHM

13.	Mujer	83	Nació en "Harribein", ahora llamado "Arribe"	Ha llevado la taberna Martillun (Martillo) durante 36 años y ha trabajado en el caserío con el ganado y las huertas. De pequeña trabajó de sirvienta		Estudios básicos	AHM
14.	Hombre	58	Nacido en el País Vasco, viviendo en Altza desde 1960	La madre trabajaba en temporadas en una fábrica con las sardinas.	Vinculado a la política, a la izquierda abertzale, menciona que es 100% nacionalista	Estudios básicos	AHM
15.	Mujer	89	Nacida en Altza en el caserío Ibardun	Trabajo en el propio caserío en la huerta y en el ganado. Vendedores de leche en ocasiones	Colaboración con la iglesia	Estudios básicos. Entró a los 6 en la escuela y lo dejó a los 11	AHM

16.	Mujer	80	Nacida en Poza de la Sal	La familia de la madre estaba bien situada como labradores. Ella trabajó en el campo y cuidando a niños. En San Sebastián estuvo de sirvienta		Estudios básicos. Asistió a partir de los seis años y se escapaba de la escuela cuando podía	AHM
17.	Hombre	79	Villacarrillo (Jaen)	Tanto el padre como él trabajaban en el campo para otros. En San Sebastián trabajó en Luzuriaga, en la fábrica de vidrios y en la de muebles. Trabajó también en el puerto y en la pescadería de Trintxerpe	La familia y el eran del "la parte roja"	Estudios básicos. Tuvo que comenzar a trabajar a los 9 años de edad, a la escuela iba de noche	AHM

18.	Mujer	83	Zalamea de la Serena	Costurera desde pequeña, en San Sebastián también	Estudios básicos. Comenzó a trabajar a los 16	AHM
19.	Mujer	54	(Procedencia desconocida). Trabajó en Altza desde 1967	Trabajo social en Cáritas	Estudios universitarios	AHM
20.	Hombre	81	Nació en Altza, en el caserío Miravalles	Clase media. Chófer y camionero como su hermano. La madre trabajaba la huerta del caserío y él la ayudaba	Estudios básicos, los dejó al ir a la mili	AHM

21.	Hombre	82	Miajadas (Cáceres)	En Cáceres trabajaba en el campo. En San Sebastián trabajó en las canteras		Estudios básicos (se cansó y dejó la escuela)	AHM
22.	Mujer	1920	Altza (al lado de la iglesia en un caserío)	Clase media. Ha trabajado toda la vida en el caserío, haciendo sidra, repartiendo leche y ayudando en las labores	Tiene un familiar cura con el que mantenía buena relación	Estudios básicos, ella trabajaba en el caserío y cuando podía iba a clase	AHM
23.	Mujer	81	Nacida en Herrera	Clase media. Estudió y trabajó como contable aunque su madre no lo entendía y quería que fuera modista	Nacionalista, ella se considera "euskalduna"	Estudios superiores de contabilidad	AHM

24.	Mujer	74	Nacida en Ceclavín (Cáceres)	Media, la familia ha trabajado en el campo pero no les faltaba para comer. Ella ha ayudado en el campo, trabajó de cocinera y finalmente abrió la bodega González cuando era joven con su marido. El resto de su vida ha trabajado allí	Básicos, creció en el campo y la cocina	AHM- Libro autobiográfico	
25.	Hombre	63	Nació en Pasai Antxo y a los 4 años fue a vivir a Altza	Ha vivido y trabajado en el caserío de pequeño, de clase social media-baja, cazaba pájaros para comer pero tampoco le ha faltado comida	Religión, colegio de frailes y asistencia a misa habitual	Estudios básicos en La Salle Herrera	AHM

26.	Hombre	1917	Nació en un pueblo de Úcar , en Valdizarbe	Trabajó como peluquero "para marineros" muchos años en Trintxerpe	Estuvo luchando en la Guerra Civil	Estudios básicos, de muy joven se fue a la guerra y estuvo años fuera	AHM
27.	Hombre	1923	Nació en Altza, en Gaztelu	Trabajaba en el caserío y pescaba anchoas con el padre		Fue poco a la escuela y hasta los 14 años, tenía que trabajar a la vez e iba muy retrasado en clase	AHM
28.	Mujer	1936	Nacida en Altza, en Casares	Proviene de una familia que ha vivido una gran miseria. Trabajó muchas horas en un lugar de		Estudios básicos	AHM

				costura cuando su padre murió, se dedicó a ello hasta que se casó			
29.	Hombre	1931	Nacido en Gipuzkoa.	Aunque quería ser profesor, se metió en los Jesuitas y desde entonces trabajó como cura. Su primer destino fue Altza, después volvió a Altza y fundó la parroquia	Religión, pertenece a los Jesuitas y ha sido cura en Altza, fundó la parroquia de Harriberri	Estudios medios	AHM
30.	Hombre	1932	Nacido en Miajadas, Cáceres	En el pueblo de procedencia trabajaba en las huertas, aquí construyó el muro de Sagúes, trabajó en varias fábricas y tuvo la bodega Balmaseda 10 años		Analfabeto, nunca fue a la escuela, solo un mes de muy pequeño a la de noche	AHM

31.	Hombre	1936	Nacido en Altza en el caserío Irasoene-Goia	Ha trabajado en el caserío desde pequeño. Ha dedicado la vida al caserío, a la huerta y al ganado		Básicos, fue a la escuela de Altza y a La Salle de Herrera, pero poco porque tenía que ayudar en los trabajos del caserío desde pequeño	Ahotsak
32.	Mujer	1937	Nacida en Bilbao, infancia en Francia y desde los 14 en Herrera	Trabajadora en fábricas como la de contadores, puesto de secretaria. Dejó de trabajar al casarse y se dedicó a ser ama de casa. Procede de "buena" familia	De familia y tradiciones vascas	Medios-altos. Era secretaria y llevaba las cuentas y administración de la fábrica de contadores	Ahotsak

33.	Mujer	94	Nacida en Intxaurreondo cuando pertenecía a Altza, ha vivido 80 años en Herrera	Ha trabajado en casa, ayudando en lo que podía, ama de casa	Se considera nacionalista, su familia también lo es. Euskalduna	Bajos/medios, acudió a la escuela y allí aprendió castellano y cuentas	Ahotsak
34.	Hombre	1937	Nacido en Loyola cuando pertenecía a Altza, a los pocos años quedó huérfano y fue a vivir a casa de sus tios a Altza	De padre pescador y madre casera, él aprendió desde pequeño a trabajar en el caserío y a labrar. A los 13 años comenzó a trabajar en la tienda de comestibles del tío y más adelante en una licorería	Le gusta cazar	A los 13 dejó el colegio para trabajar aunque recibió clases particulares por las noches un par de años más	Ahotsak

35.	Mujer	1929	Nacida en Altza, sus padres también eran Altzatatarras	El padre era albañil, ella repartía leche y trabajó como costurera, nació en una casa al ras de la calle pero luego se fueron a vivir a un caserío compartido con otras 11 personas	Gran importancia de la religión, familia vasca, no sabía casi castellano y el castellano estaba prohibido en casa	A los 11 años dejó el colegio para trabajar	Ahotsak
36.	Hombre	54	Nacido en Miajadas, llegó a Altza con 6 años	Clase media, trabaja de portero, su madre era ama de casa y trabajaba la huerta, el padre trabajaba en una fábrica. Tenían un alquiler para ellos solos cuando en otras casas vivían 2-3 familias	No se relacionaba con los vascos de los caseríos, ellos eran a "los que les robaban las manzanas"	Estudios medios. Escuela y FP: Don Bosco	PROPIA
37.	Mujer	1938	Nació en el ayuntamiento de Hernialde,	Familia de clase baja-media, el padre era acordeonista y pintor, la	El padre era militar en la guerra civil. Hablaba en euskera en casa y le	Estuvo en el cole de Herrera y en la	PROPIA

			Tolosa, en plena guerra civil. A los 2 años se trasladaron a San Sebastián	madre murió cuando ella tenía 6 años	decían en la calle que hablara en cristiano	Asunción, en la clase de los pobres sin uniforme, dejó el cole a los 14	
38.	Hombre	59	La mayor parte de su vida ha vivido en Altza	Clase media, escritor	Le gusta la poesía	Estudios medios-altos	PROPIA
39.	Hombre	1946	Nacido en San Sebastián	Historiador, antropólogo y etnógrafo (ingeniero industrial de profesión)		Estudios universitarios	Fuente autobiográfica
40.	Hombre	83 años	Nacido en Pasajes	Con estudios de bachillerato se hizo ingeniero naval y trabajó en la pesca, tanto en las rutas	Creó una sociedad gastronómica junto a sus hermanos	Estudios Altos, Carrera de Ingeniero naval	Fuente autobiográfica

				con el padre como haciendo el diseño de los barcos bacaladeros de nombre "Miracruz" y "Buenavista"			
41.	Hombre	1782	Nacido en Altza	Clase social Alta, recibió mucha herencia y muchos bienes que se transmitían de generación en generación	Cofrade de la Hermandad de San Marcial	Desconocidos, vinculado a la religión	Fuente autobiográfica
42.	Hombre	1830	Nacido en Altza	Clase social alta, perteneciente a la familia Arzak de gran renombre y bienes. Trabajaba como panadero	Participó en las guerras carlistas, la primera estando en Altza (su casa quedó destrozada) y la segunda en Irun	Desconocidos	Fuente autobiográfica
43.	Hombre	1859	Nació en Irun, su padre era Altzatarra	Ebanista de profesión, montó con el tiempo un taller de carpintería que	Formó parte del ayuntamiento popular de Irún en 1922 dentro de la Junta Municipal de Asociados en el	Formación profesional	Fuente autobiográfica

				formó parte de la tradición familiar y que con el paso de los años se convirtió en un comercio de muebles	grupo de los industriales. Ideológicamente era simpatizante del Partido Carlista		
44.	Hombre	1901	Nacido en Irún (abuelo Alzatarra)	Carpintero y deportista. Jugador de fútbol conocido como el "tablas" debido a su oficio	Miembro del Partido Nacionalista Vasco de Irún Al iniciarse la Guerra Civil, fue encuadrado dentro de las milicias vascas que formaban parte del Frente Popular Se exilió durante algunos años en Francia con su familia. Después volvió y que quedó a vivir en Altza	Estudios básicos	Fuente autobiográfica
45.	Mujer	1931	Nacida en Irun	Trabajó en el taller de manipulación de papel de fumar 'Abadie'	Perteneció al el grupo de 'danza' del Irungo Atsegina. Religión católica, devota de San Marcial	Cursó sus estudios hasta los dieciséis años en una	PROPIA

						academia privada	
46.	Hombre	1937	Nacido en Zestoa. Vivió en Altza	Trabajó para "Donostiako jolastokietako kirol elkarte". Trabajo para el Banco Guipuzcoano como cobrador de casa en casa y montó bajo su vivienda un bar	Trabajo para el partido EAJ-PNV llevando las cuentas y llevando la taberna del partido. Muy metido en la religión católica	"Colegiado, estudios: contador colegiado". Político	Fuente autobiográfica
47.	Hombre	1921	Nació en Araia	Sacerdote. Consiliario con las Hijas de María	Sacerdote. Consiliario con las Hijas de María. Preocupación por la igualdad de género y por la formación de la mujer	Estudios altos	Fuente autobiográfica
48.	Hombre	48	Altza	Trabajador de Askagintza	Asociación Askagintza	Estudios universitarios	Fuente autobiográfica

49.	Hombre	50	Nacido en Altza y con raíces gallegas	Se ha dedicado a la música toda la vida	Música y religión	Estudios musicales	PROPIA
50.	Hombre	48	Altzatarra	Trabajador social	Miembro voluntario de una asociación histórica	Estudios altos	Fuente autobiográfica
51.	Hombre	1887	Donostia	Cura y profesor de historia. Escritor	Perteneció a los Jesuitas	Estudios altos, historiador	Fuente autobiográfica
52.	Hombre	80	Altzatarra	Hombre de clase media, trabajos de ámbito rural	Participó en la segunda guerra carlista. Se considera vasco, nacionalista.	Estudios básicos, dejó joven el colegio	Fuente autobiográfica
53.	Hombre	82	Altzatarra	Clase media, trabajaba como zapatero	Participó en la segunda guerra Carlista	Estudios vascos. Se	Fuente autobiográfica

					Se considera vasco, nacionalista. Religión católica	considera inteligente	
54.	Hombre	78	Altzatarra	Trabajaba como cura en Oiartzun	Cura, vida vinculada a la religión	Estudios medios-altos, estudios religiosos	Fuente autobiográfica
55.	Hombre	76	Altzatarra	Clase media, trabajaba en el campo	Vasco, nacionalista	Estudios básicos	Fuente autobiográfica
56.	Hombre	80	Altzatarra	Cura	Vinculado a la religión	Estudios religiosos	PROPIA
57.	Hombre	81	Nacido en Azpeitia. Después Altzatarra	Clase media, trabajó cuidando ganado	De religión católica	Estudios básicos	Fuente autobiográfica

58.	Hombre	79 (en el momento de la escritura)	Altzatarra	Clase media. Se desconoce su oficio	Isabelino que luchó contra los Carlistas sin pertenecer a los Mikeletes. Luchó en las guerras carlistas en contra de los Carlistas	Estudios básicos	Fuente autobiográfica
59.	Mujer	41	Altza	Clase media	Ha colaborado muchos años con las fiestas del barrio en carnavales	Estudios universitarios	PROPIA
60.	Hombre	54	Es del barrio del Antiguo pero ha tenido gran vinculación con Altza	Clase media. Trabaja con Aranzadi	Vinculación a los caseríos del barrio.	Estudios universitarios	PROPIA
61.	Hombre	59	Altzatarra	Ha trabajado y tenido gran relación con el colegio San Luis La Salle de Herrera	Religioso, vinculación con los Jesuitas	Estudios altos.	PROPIA

62.	Hombre	77	Nacido en Altza, vive en Herrera	Vinculado a la vida de sidrería, clase media y obrera	Solo iba a misa en Semana Santa	Estudios altos	Fuente autobiográfica
63.	Hombre	82	Nacido en el Valle de Urkia, desde los 10 años ha vivido en Altza	Bertsolari, clase media-alta, euskalduna, vinculado con el barrio	Se siente vasco, nacionalista.	Nivel alto de conocimiento, estudios de formación profesional	Fuente autobiográfica
64.	hombre	43	Ha vivido en Altza mucho tiempo	Clase media. Trabaja en construcción	Pertenece a una de las sociedades gastronómicas de Altza	Estudios universitarios	PROPIA
65.	Hombre	90	Nacido en Altza, vive en Herrera	Padre carpintero-ebanista, director de la parroquia de Herrera y músico	Religión católica	Estudios altos y religiosos	Fuente autobiográfica

66.	Hombre	41	Ha nacido en Zalamea de la Serena. Ha vivido en Altza desde los 5 años	Trabajaba como herrero pero actualmente no trabaja por problemas del corazón y operaciones complicadas		Estudios de formación profesional	PROPIA
67.	Hombre	45	Nacido en Altza	Miembro y fundador de la asociación Euskal Giroa	Asociación Euskal Giroa	Estudios universitarios	Fuente autobiográfica
68.	Hombre	43	Nacido en Altza	Miembro y coordinador del Club Deportivo- Sporting de Herrera	Fútbol y deportes	Estudios universitarios y deportivos	Fuente autobiográfica
69.	Hombre	45-55	Altza	Trabajador de Askagintza, lleva más de 10 años vinculado a la asociación	Asociación Askagintza	Estudios universitarios	Fuente autobiográfica

70.	Hombre	70	Altza	Ha trabajado en la industria durante muchos años		Estudios básicos	Fuente autobiográfica
71.	Hombre	60	Altza	Trabaja en una tienda de pinturas, con miembros de su familia	Le gusta el arte	Estudios medios, los dejó siendo joven para trabajar en el negocio familiar	PROPIA
72.	Mujer	85	Altza	Trabajó como ama de casa	Perteneciente a la asociación de mujeres Uztai Belar.	Estudios básicos	Uztai Belar
73.	Mujer	95	Altza	Trabajó hasta los 67 años en distintos puestos vinculados al tratamiento del pescado	Perteneciente a la asociación de mujeres Uztai Belar. Muy vinculada a las fiestas del barrio	Estudios básicos, muy trabajadora desde pequeña	Uztai Belar

74.	Mujer	1927	Nacida en Poza de la Sal. Vino a Altza porque a su hermano lo destinaron aquí para hacer la mili	Trabajó como mujer de servicio. Clase media/baja	Religiosa y de familia humilde y trabajadora. Perteneciente a la asociación de mujeres Uztai Belar	Estudios básicos porque su padre no quería que fueran analfabetos	Uztai Belar
75.	Mujer	1916	Nacida en Altza	Tras trabajar de costurera, abrió su Propia tienda y cuando un ataque al corazón le impidió seguir trabajando se quedó ayudando de casa en casa a los enfermos del barrio	Medalla al mérito ciudadano Perteneciente a la asociación de mujeres Uztai Belar	Estudió costura	Uztai Belar

76.	Mujer	1933	Nació en Trintxerpe. Vive en Altza	Sus padres se vinieron desde Logroño y abrieron una tienda en Trintxerpe. Ella ha trabajado mucho a lo largo de toda su vida en distintos pequeños comercios que ha abierto, en bares y vendiendo pescado en la calle	Pertenece a la asociación de mujeres Uztai Belar	Estudios básicos	Uztai Belar
77.	Mujer	1944	Nacida en Iglesiarrubia, Burgos. Vive en Altza	De familia agricultora	Miembro de la ORT y luchadora activa en Altza. Pertenece a la asociación de mujeres Uztai Belar	Estudió hasta 3º de B.U.P en las Teresianas	Uztai Belar
78.	Mujer	1944	Nacida en Bizkaia	Muy comprometida con el trabajo social. Ayudó a mucha gente en el tema de la droga, el juego y las	Se metió en una congregación religiosa al terminar los estudios, en las Carmelitas. Feminista comprometida con el cambio social.	Estudió la carrera de trabajo social	Uztai Belar

				diferencias de género. Trabajó como profesora	Pertenece a la asociación de mujeres Uztai Belar		
79.	Mujer	1931	<i>Nacida en Olazti, Navarra. Vive en Altza</i>	De clase media, ha ayudado mucho en la casa y trabajado mucho como ama de casa	Pertenece a la asociación de mujeres Uztai Belar	Estudios medios	Uztai Belar
80.	Hombre	1933	Nació en Herrera en la casa "Agur" y luego vivió en la casa Elizalde de Altza	Padre camionero y madre que se encargaba del ganado. Anduvo en política y también fue jugador de fútbol y presidente de la Real	Vinculado con la religión, estuvo como monaguillo en Altza 5 años	Estudios medios-altos	Ahotsak
81.	Hombre	1948	Nacido en Altza	Padre médico. Aunque estudió ingeniería, trabajó como profesor y traductor. La literatura es su pasión y es escritor	Ecologista y nacionalista	Estudió ingeniería	Ahotsak

82.	Hombre	1943	Nacido en el caserío Peruene, Herrera	Ha trabajado como cura y como profesor	Se hizo cura. Después dejó los hábitos y se casó. Nacionalista Vasco. Estudió en el Seminario	Estudios altos, Estudió en el seminario. También estudió Teología en Roma	Ahotsak
83.	Hombre	1934	Nacido en un caserío de Altza	Su familia trabajaba la tierra y él trabajó desde muy joven en el caserío. Como afición escribía poemas y eso le llevó a la radio y a escribir después crónicas en el periódico. También fue profesor		Estudios medios. Trabajaba mucho en el caserío	Ahotsak
84.	Hombre	45	España (no se sabe)	Trabaja en una fábrica de papel		Formación profesional	Ahotsak

			ciudad concreta)				
85.	Hombre	1924	Nacido en San Sebastián	Ayudó a levantar las primeras escuelas tras la postguerra	Su familia le ha inculcado la religión católica desde pequeño	Estudios medios	Ahotsak
86.	Hombre	1929	Nacido en San Sebastián. Se casó en Herrera	Ha trabajado en el sector de la madera, ambos padres son de caserío y él ha vivido muchos años en un caserío	Se considera católico no practicante	Estudios medios	Ahotsak
87.	Hombre	71	Nació en Miracruz	Ha trabajado en muchas fábricas y arreglando carreteras		Estudios medios, dejó el colegio a los 14 años	PROPIA
88.	Mujer	1923	Nacido en Altza	Trabajador de servicio en diversos domicilios	Ha trabajado mucho cuidando de la iglesia	Estudios básicos	Ahotsak

					Le interesa mucho la historia de Altza		
89.	Mujer	67	Nacida en Altza Oleta	El padre era pescador y ella siempre ha sido ama de casa	Religión católica	Estudios medios	PROPIA
90.	Mujer	41	Infancia-juventud hasta los 25 en Altza	Es enfermera. Trabaja en el Hospital de Donostia	Le gusta cuidar a la gente	Estudios universitarios	PROPIA
91.	Mujer	82	Nacida en Altza	Clase media	Gran importancia de la Guerra Civil en su vida	Estudios básicos	AHM
92.	Mujer	1932	Nacida en Martutene. Ha vivido en Altza	Ha trabajado toda la vida en el caserío		Estudios básicos	Ahotsak

93.	Mujer	1925	Nacida en Altza	Ha trabajado toda su vida haciendo tareas en el caserío y vendiendo lo del caserío de casa en casa y en mercados	Religión Católica	Estudios básicos	Ahotsak
94.	Hombre	1937	Nacido en Aiete	Clase media, cura	Religión católica	Estudios medios	Ahotsak
95.	Hombre	54	Nacido en Navarra, vive en Amara, ha trabajado mucho en Altza	Clase media, profesor. Era ingeniero	Le apasiona la música	Estudios universitarios	PROPIA
96.	Hombre	65	Nacido en Altza	Clase media, su padre creó el bolatoki de Altza. Clase obrera	En el tiempo de ocio le gusta jugar a los bolos para mantener la tradición familiar	Estudios medios	PROPIA

97.	Hombre	80	Nacido en Altza	Creador del bolatoki junto a un compañero	En el tiempo de ocio le gusta jugar a los bolos	Estudios básicos	PROPIA
98.	Mujer	1927	Nacida en un caserío de Altza (Marrus)	Se dedicaba a vender los productos del caserío en el mercado	Euskalduna, le tiene mucho cariño al euskera	Estudios básicos	Ahotsak
99.	Hombre	78	Nacido en Altza	Ha trabajado toda la vida en el caserío	Euskalduna, nacionalista	Estudios mínimos	PROPIA
100.	Mujer	61	Nacida en Altza	Se ha dedicado a la costura		Estudios básicos.	Ahotsak
101.	Hombre	29	Nacido en Altza	Estudiante	Euskalduna, nacionalista	Estudiante universitario	PROPIA
102.	Hombre	74	Vino con su familia de joven, toda la vida en Altza	Camionero		Estudios básicos, dejó la escuela para trabajar	PROPIA

103.	Mujer	76	Nació en Bilbao y vive en Altza	Trabajó con temas vinculados a los cuidados	Forma parte de una asociación de mujeres, lucha por la igualdad	Estudios altos, sabe muchos idiomas	PROPIA+ AHM
104.	Mujer	54	Nacida en Altza	Trabajadora Social	Forma parte de una asociación de mujeres, lucha por la igualdad	Estudios universitarios	PROPIA+ AHM
105.	Mujer	52	Nacida en Altza	Trabaja como profesora	Forma parte de una asociación de mujeres, lucha por la igualdad	Estudios universitarios	PROPIA+ AHM
106.	Mujer	60	Nacida en Navarra, vivió en Altza	Profesora de oficio, ha trabajado en el instituto de Altza durante años	Le apasiona la literatura	Estudios universitarios	PROPIA

Anexo 4. Criterios operativizados para la evaluación de los materiales

Cuestionario para profesionales del ámbito educativo (comunidad profesional)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS DE LOS MATERIALES RESULTANTES DEL PRESENTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Criterio 1: reconocimiento de la fuente. ¿Se percibe y se comprende que el conocimiento en el que se basan los materiales viene de los y las alzatarras? ¿Se entiende claramente el concepto de historias orales?

Criterio 2: construcción colectiva del conocimiento comunitario. ¿Pueden servir estos materiales para poner en valor el conocimiento comunitario y están desarrollados de manera que se pueda seguir construyendo colectivamente?

Criterio 5: convivencialidad. ¿Crees que los materiales sirven para dinamizar las relaciones interpersonales? ¿Crees que pueden provocar identificaciones, debates abiertos y formas creativas de interconectarse que ayuden a la convivencialidad y faciliten el conocer mejor a las compañeras y compañeros? ¿Ves algún riesgo de que estos materiales puedan convertirse en un contenido más para estudiar?

Criterio 6: complejidad. ¿Crees que los materiales generados tienen en cuenta la complejidad?

Criterio 7: interdisciplinariedad. ¿Crees que los materiales proponen y desarrollan diversos temas de manera que pueden ser trabajados desde diferentes áreas curriculares y visiones?

Criterio 8: autoestima individual, grupal y comunitaria. ¿Consideras que los materiales creados ponen en valor los saberes populares? ¿Crees que ayudan a la autoestima propia, grupal y comunitaria?

Criterio 9: la oralidad en los materiales. ¿Consideras que los materiales tienen en cuenta la importancia de la oralidad e incluyen actividades que faciliten su trabajo en el aula? ¿Crees que facilitan formas de comunicación diversas y multidimensionales?

Criterio 10: pensamiento crítico. ¿Crees que los materiales ayudan a desarrollar el pensamiento crítico del alumnado, es decir, su capacidad de identificar, analizar, evaluar, clasificar e interpretar la información de forma crítica y compleja?

Criterio 11: aprendizaje situado. ¿Consideras que los materiales creados tienen en cuenta la importancia del contexto sociocultural e histórico?

Criterio 12: andamiaje y zona de desarrollo próximo. ¿Consideras que incluyen conocimientos, conceptos y formas de construcción que el alumnado ya conoce para facilitar que el alumnado sea capaz de comprender y crear nuevos saberes?

Criterio 13: aprendizaje cooperativo. ¿Crees que los materiales promueven el aprendizaje cooperativo? ¿Promueven el trabajo de forma autónoma y también de forma interdependiente?

Criterio 15: Apertura a la comunidad y devolución del conocimiento. ¿Consideras que estos materiales pueden ser comprensibles fuera del contexto educativo formal?

Criterio 16: acceso a los materiales. ¿Qué opinas sobre que el acceso sea abierto y gratuito? ¿Qué ideas puedes aportar para que estos materiales lleguen a más gente?

NORMA 71362

Criterio 1: descripción didáctica. ¿Consideras que se recogen los objetivos y las competencias en cada unidad? ¿Crees que indica correctamente el uso de los materiales?

Criterio 2: calidad de los contenidos. ¿Qué te parecen estéticamente los materiales? ¿Te parece que la estética se corresponde con la temática de los materiales? ¿Crees que el contenido está relacionado adecuadamente con los objetivos?

Criterio 3: capacidad para generar aprendizaje. ¿Los recursos educativos promueven el aprendizaje significativo y crítico? ¿Crees que los materiales ayudan a la creatividad, a la innovación y a la reflexión?

Criterio 4: adaptabilidad. ¿Crees que los materiales se pueden ajustar con facilidad a diferentes tipos de alumnado, niveles y estilos de aprendizaje?

Criterio 5: interactividad. ¿Facilitan los recursos didácticos distintos tipos de interacciones entre en alumnado?

Criterio 6: motivación. ¿Estos materiales pueden conectar con las experiencias vitales del alumnado? ¿Se pueden utilizar estos materiales en distintos ritmos y estilos de aprendizaje?

Criterio 7: formato y diseño. ¿Crees que los materiales educativos están bien organizados? ¿Ofrecen una navegación intuitiva? ¿Consideras que el uso de distintos formatos (audio, video, texto...) facilita el aprendizaje y añade dinamismo? ¿Crees que las instrucciones son precisas?

Criterio 8: reusabilidad. ¿Consideras útil la organización por módulos? ¿Crees que la estructura de los materiales es flexible para recrearlos y/o adaptarlos a diferentes circunstancias y contextos? ¿Consideras que eXeLearning al permitir editar al completo los materiales facilita su reusabilidad?

Criterio 11: estructura del escenario de aprendizaje. ¿Crees que la información es coherente y significativa? ¿Los títulos son claros? ¿La movilidad es fácil, pudiendo avanzar y retroceder el usuario lo determina, ampliando, abriendo y cerrando ventanas?

Criterio 12: navegación. ¿Crees que se indica correctamente dónde se encuentra el usuario dentro del recurso?

Criterio 13: operabilidad. ¿Crees que se puede utilizar de forma intuitiva, clara y rápida? ¿Qué tal te manejas con el material?

Criterio 14: accesibilidad del contenido audiovisual. ¿Te parece útil que la información se ofrezca de manera diversa (texto/video/audio/...)?

Criterio 15: accesibilidad del contenido textual. ¿Qué te parece la idea de locutar el texto? ¿Y la existencia de la versión en castellano?

Cuestionario para profesionales del ámbito de las TIC (comunidad profesional)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS DE LOS MATERIALES RESULTANTES DEL PRESENTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Criterio 6: complejidad. ¿Crees que los materiales generados tienen en cuenta la complejidad?

Criterio 11: aprendizaje situado. ¿Consideras que los materiales creados tienen en cuenta la importancia del contexto sociocultural e histórico?

Criterio 14: Las TIC como herramienta. ¿Crees que las TIC tienen el papel de facilitar la creación y trabajo de los materiales? ¿Qué aportan las TIC en especial?

Criterio 16: acceso a los materiales. ¿Qué opinas sobre que el acceso sea abierto y gratuito? ¿Qué ideas puedes aportar para que estos materiales lleguen a más gente?

NORMA 71362

Criterio 2: calidad de los contenidos. ¿Qué te parecen estéticamente los materiales? ¿Te parece que la estética se corresponde con la temática de los materiales?

Criterio 3: capacidad para generar aprendizaje. ¿Crees que los materiales ayudan a la creatividad, a la innovación y a la reflexión?

Criterio 7: formato y diseño. ¿Crees que los materiales educativos están bien organizados? ¿Ofrecen una navegación intuitiva? ¿Consideras que el uso de distintos formatos (audio, video, texto...) facilita el aprendizaje y añade dinamismo?

Criterio 8: reusabilidad. ¿Consideras útil la organización por módulos? ¿Crees que la estructura de los materiales es flexible para recrearlos y/o adaptarlos a diferentes circunstancias y contextos? ¿Consideras que eXeLearning al permitir editar al completo los materiales facilita su reusabilidad?

Criterio 9: portabilidad. ¿Consideras que tienen un formato estándar para que puedan ser utilizados de manera mayoritaria y en distintos dispositivos y plataformas, tanto online como sin conexión?

Criterio 10: robustez, estabilidad técnica. ¿Se abren y se ejecutan los materiales sin fallos y con rapidez? ¿Se reproducen los audios y vídeos sin dificultades?

Criterio 11: estructura del escenario de aprendizaje. ¿Los títulos son claros? ¿La movilidad es fácil, pudiendo avanzar y retroceder el usuario lo determina, ampliando, abriendo y cerrando ventanas?

Criterio 12: navegación. ¿Funcionan los enlaces correctamente? ¿Consideras útiles las distintas rutas para llegar al mismo escenario de aprendizaje? ¿Crees que se indica correctamente dónde se encuentra el usuario dentro del recurso?

Criterio 13: operabilidad. ¿Consideras útil que el recurso pueda utilizarse con distintos periféricos (ratón, teclado, pantalla táctil,...)? ¿Crees que se puede utilizar de forma intuitiva, clara y rápida? ¿Te parece que los materiales tienen atajos y teclas de acceso rápido para llegar a cualquier parte del mismo con facilidad? ¿El medio se comporta de manera lógica y predecible? ¿Qué tal te manejas con el material?

Criterio 14: accesibilidad del contenido audiovisual. ¿Te parece que el contraste de colores es adecuado, sin destellos intensos? ¿Te parece útil que la información se ofrezca de manera diversa (texto/video/audio/...)? ¿Crees que las imágenes ayudan a la comprensión de los audiovisuales acompañando a la locución?

Criterio 15: accesibilidad del contenido textual. ¿Te parece que el contenido textual es accesible, proporcionado en distintos medios y ajustable al tamaño que se necesite? ¿Qué te parece la idea de locutar el texto? ¿Y la existencia de la versión en castellano?

Cuestionario para los sujetos pertenecientes a la comunidad de Altza (comunidad vecinal)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS DE LOS MATERIALES RESULTANTES DEL PRESENTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Criterio 1: reconocimiento de la fuente. ¿Se percibe y se comprende que el conocimiento en el que se basan los materiales viene de los y las altzataras? ¿Se entiende claramente el concepto de historias orales? ¿Consideras que se recoge bien la fuente?

Criterio 2: construcción colectiva del conocimiento comunitario. ¿Pueden servir estos materiales para poner en valor el conocimiento comunitario y están desarrollados de manera que se pueda seguir construyendo colectivamente?

Criterio 4: matriz sociocultural. ¿Te ha parecido que los materiales reflejan las diferentes visiones que tiene la gente sobre el barrio?

Criterio 5: convivencialidad. ¿Crees que los materiales sirven para dinamizar las relaciones interpersonales?

Criterio 6: complejidad. ¿Crees que los materiales generados tienen en cuenta la complejidad? ¿Consideras que ayudan a debatir los saberes resultantes del conocimiento comunitario desde la comprensión y el disfrute de la diversidad?

Criterio 8: autoestima individual, grupal y comunitaria. ¿Consideras que los materiales creados ponen en valor los saberes populares? ¿Crees que ayudan a la autoestima propia, grupal y comunitaria?

Criterio 11: aprendizaje situado. ¿Consideras que los materiales creados tienen en cuenta la importancia del contexto sociocultural e histórico?

Criterio 15: Apertura a la comunidad y devolución del conocimiento. ¿Consideras que estos materiales pueden ser comprensibles fuera del contexto educativo formal?

Criterio 16: acceso a los materiales. ¿Qué opinas sobre que el acceso sea abierto y gratuito? ¿Qué ideas puedes aportar para que estos materiales lleguen a más gente?

NORMA 71362

Criterio 2: calidad de los contenidos. ¿Qué te parecen estéticamente los materiales? ¿Te parece que la estética se corresponde con la temática de los materiales? ¿Crees que el contenido refleja adecuadamente la diversidad comunitaria?

Criterio 3: capacidad para generar aprendizaje. ¿Crees que los materiales ayudan a la creatividad, a la innovación y a la reflexión?

Criterio 6: motivación. ¿Estos materiales pueden conectar con las experiencias vitales del alumnado? ¿Pueden facilitar que se siga construyendo colectivamente?

Criterio 7: formato y diseño. ¿Crees que los materiales educativos están bien organizados? ¿Ofrecen una navegación intuitiva? ¿Consideras que el uso de distintos formatos (audio, video, texto...) facilita el aprendizaje y añade dinamismo?

Criterio 8: reusabilidad. ¿Consideras útil la organización por módulos?

Criterio 12: navegación. ¿Crees que se indica correctamente dónde se encuentra el usuario dentro del recurso?

Criterio 13: operabilidad. ¿Crees que se puede utilizar de forma intuitiva, clara y rápida? ¿El medio se comporta de manera lógica y predecible? ¿Qué tal te manejas con el material?

Criterio 14: accesibilidad del contenido audiovisual. ¿Te parece útil que la información se ofrezca de manera diversa (texto/video/audio/ ...)? ¿Crees que las imágenes ayudan a la comprensión de los audiovisuales acompañando a la locución?

Criterio 15: accesibilidad del contenido textual. ¿Qué te parece la idea de locutar el texto? ¿Y la existencia de la versión en castellano?

Questionario para los expertos en procesos de investigación y en proyectos comunitarios (comunidad científica)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS DE LOS MATERIALES RESULTANTES DEL PRESENTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Criterio 1: reconocimiento de la fuente. ¿Se percibe y se comprende que el conocimiento en el que se basan los materiales viene de los y las alzatarras? ¿Se entiende claramente el concepto de historias orales? ¿Consideras que se recoge bien la fuente? ¿Consideras que se referencia la información proveniente de otras fuentes correctamente?

Criterio 2: construcción colectiva del conocimiento comunitario. ¿Pueden servir estos materiales para poner en valor el conocimiento comunitario y están desarrollados de manera que se pueda seguir construyendo colectivamente?

Criterio 3: reutilización de los materiales. ¿Consideras que la publicación de los materiales cumple con los criterios ligados a la licencia *Creative Commons* CC-BY-SA?

Criterio 4: matriz sociocultural. ¿Te ha parecido que los materiales reflejan las diferentes visiones que tiene la gente sobre el barrio?

Criterio 5: convivencialidad. ¿Crees que los materiales sirven para dinamizar las relaciones interpersonales? ¿Ves algún riesgo de que estos materiales puedan convertirse en un contenido más para estudiar?

Criterio 6: complejidad. ¿Crees que los materiales generados tienen en cuenta la complejidad?

Criterio 8: autoestima individual, grupal y comunitaria. ¿Consideras que los materiales creados ponen en valor los saberes populares? ¿Crees que los materiales reflejan adecuadamente las voces de las personas que han participado en la construcción colectiva y han compartido sus saberes? ¿Consideras que ayudan a la autoestima propia, grupal y comunitaria?

Criterio 11: aprendizaje situado. ¿Consideras que los materiales creados tienen en cuenta la importancia del contexto sociocultural e histórico?

Criterio 14: Las TIC como herramienta. ¿Crees que las TIC tienen el papel de facilitar la creación y trabajo de los materiales? ¿Qué aportan las TIC en especial?

Criterio 15: Apertura a la comunidad y devolución del conocimiento. ¿Consideras que estos materiales pueden ser comprensibles fuera del contexto educativo formal?

Criterio 16: acceso a los materiales. ¿Qué opinas sobre que el acceso sea abierto y gratuito? ¿Qué ideas puedes aportar para que estos materiales lleguen a más gente?

NORMA 71362

Criterio 1: descripción didáctica. ¿Consideras que se recogen los objetivos y las competencias en cada unidad? ¿Crees que indica correctamente el uso de los materiales?

Criterio 2: calidad de los contenidos. ¿Qué te parecen estéticamente los materiales? ¿Te parece que la estética se corresponde con la temática de los materiales? ¿Crees que el contenido refleja adecuadamente la diversidad comunitaria?

Criterio 3: capacidad para generar aprendizaje. ¿Crees que los materiales ayudan a la creatividad, a la innovación y a la reflexión?

Criterio 7: formato y diseño. ¿Crees que los materiales educativos están bien organizados? ¿Ofrecen una navegación intuitiva? ¿Consideras que el uso de distintos formatos (audio, video, texto...) facilita el aprendizaje y añade dinamismo? ¿Crees que las instrucciones son precisas?

Criterio 11: estructura del escenario de aprendizaje. ¿Crees que la información es coherente y significativa?

Criterio 13: operabilidad. ¿El medio se comporta de manera lógica y predecible? ¿Qué tal te manejas con el material?

Criterio 14: accesibilidad del contenido audiovisual. ¿Te parece útil que la información se ofrezca de manera diversa (texto/video/audio/...)?

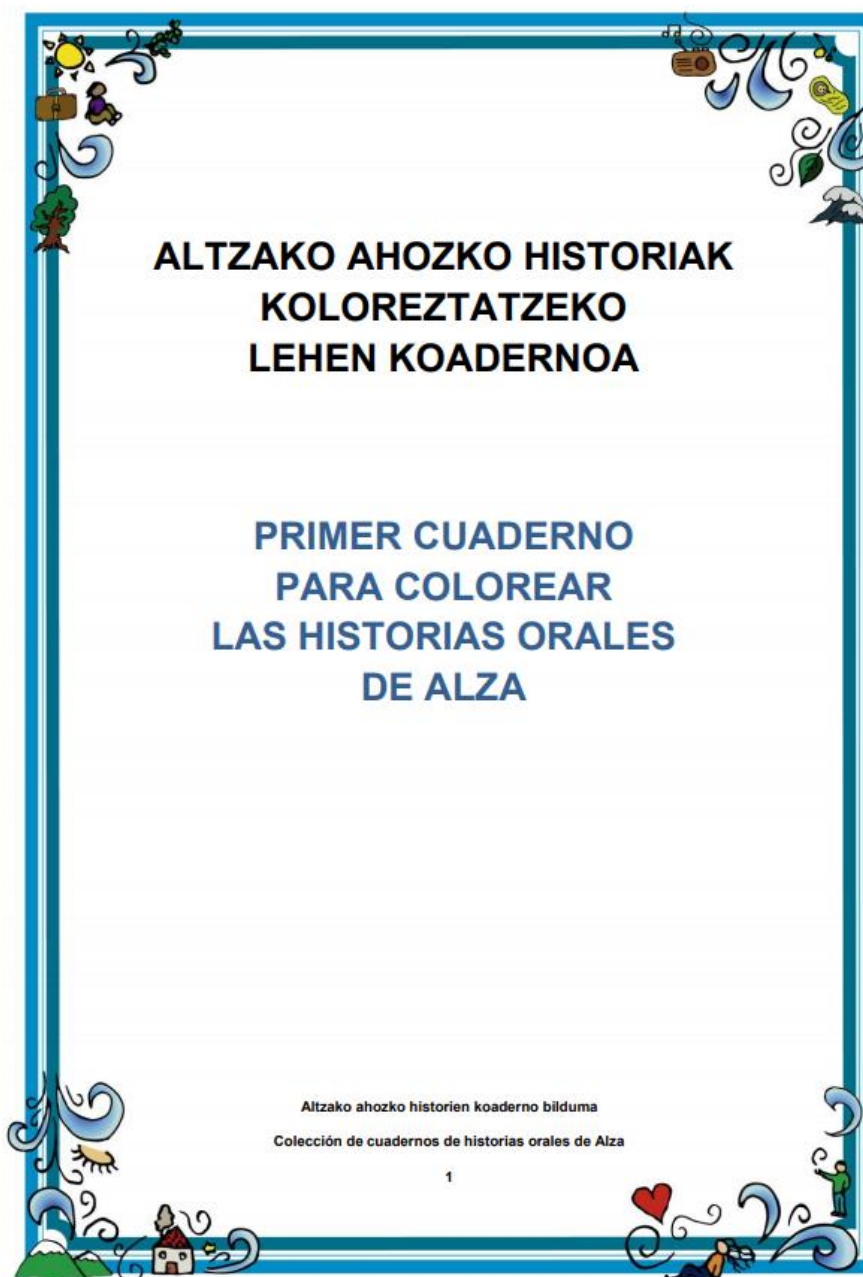
Criterio 15: accesibilidad del contenido textual. ¿Qué te parece la idea de locutar el texto? ¿Y la existencia de la versión en castellano?

Anexo 5. Cuadernos para colorear

Cuaderno 1: <https://labur.eus/4eAEZ>

Cuaderno 2: <https://labur.eus/abbAy>

Cuaderno 3: <https://labur.eus/Q29Hq>



Anexo 6. Check-list: criterios para la autoevaluación de los materiales

Criterio	Característica	X
<i>Reconocimiento de la fuente</i>	Se indica la procedencia del conocimiento reflejado en los materiales	
	Se han referenciado las fuentes	
<i>Construcción colectiva del conocimiento comunitario</i>	El conocimiento comunitario recogido sirve para poner en valor los saberes comunitarios	
	Los materiales facilitan el diálogo desde las mediaciones sociales deseadas	
	Los materiales promueven nuevas construcciones de conocimiento comunitario	
<i>Reutilización</i>	Se pueden reutilizar	
	Se pueden editar y modificar con facilidad	
	Se pueden usar de formas diversas	
	La licencia es <i>Creative Commons</i> CC-BY-SA	
<i>Matriz sociocultural</i>	Se representan las diversas visiones de la gente comunidad	
	La información ha sido recogida, categorizada, analizada y representada teniendo en cuenta la matriz sociocultural	
<i>Convivencialidad</i>	Se promueven debates abiertos	
	Los materiales facilitan el encuentro de identificaciones y distanciamientos	
	Tratan de dinamizar las relaciones interpersonales y colaborativas	
<i>Complejidad</i>	Los materiales tienen en cuenta la complejidad	
	Son materiales complejos sencillizados	
	Son materiales complejos pero comprensibles	
	Trabajan el conocimiento desde la comprensión y el disfrute de la diversidad	

<i>Interdisciplinariedad</i>	El planteamiento es interdisciplinar
	Los materiales se pueden trabajar desde distintas áreas curriculares
	Las áreas curriculares se recogen en los materiales
<i>Autoestima individual, grupal y comunitaria</i>	El conocimiento está basado en las voces de los participantes y en la construcción colectiva
	Los materiales ponen en valor los conocimientos comunitarios
	Sirven para trabajar los saberes populares de forma curricular y abierta
	Tratan de ayudar a la autoestima individual, grupal y comunitaria
<i>La oralidad</i>	Tienen en cuenta la importancia de la oralidad
	Dinamizan el trabajo de la oralidad
<i>Pensamiento crítico</i>	Las actividades facilitan el desarrollo del pensamiento crítico
<i>Aprendizaje situado</i>	Se ha tenido en cuenta el contexto sociocultural e histórico
	El contexto está reflejado en los materiales
<i>Andamiaje y ZDP</i>	Los materiales activan los saberes previos del alumnado
	Promueven el trabajo desde la zona de desarrollo próximo
	El diseño favorece el trabajo desde el andamiaje
<i>Aprendizaje cooperativo</i>	Los materiales dinamizan la interacción y la cooperación entre el alumnado
	Plantean formas de trabajo colaborativas
	Plantean formas de trabajo autónomas
	Plantean formas de trabajo interdependientes

<i>Las TIC como herramienta</i>	El peso de los materiales se pone en las personas, sus relaciones y sus interacciones
	Las TIC no ocupan un lugar central en los materiales
<i>Apertura de la comunidad y devolución del conocimiento</i>	Se plantea que los materiales sirvan para devolver el conocimiento a la comunidad
	Las actividades propuestas propician la apertura de las aulas
	Las actividades proponen construir conocimiento fuera del entorno educativo
	Los materiales facilitan futuras construcciones colectivas en el ámbito comunitario
<i>Acceso</i>	El acceso es abierto y libre
	El acceso es gratuito
	Los materiales están presentados en diversos formatos
	Se pueden reproducir en diversos sistemas y dispositivos
	Pueden ser utilizados sin acceso a internet
<i>Autenticidad</i>	Los materiales son originales y auténticos
	Los materiales reflejan de forma compleja los saberes de la comunidad
	El conocimiento reflejado proviene de las entrevistas
<i>Descripción didáctica</i>	Existe un apartado que recoge la propuesta didáctica
	Se especifican los objetivos de todas las unidades
	Se especifican las competencias en todas las unidades

	Se especifican los criterios de evaluación por unidades
	Se hace una propuesta de trabajo por apartado
	Se recoge la temporización de cada unidad
	Se incluyen indicadores del uso de los materiales
<i>Calidad de los contenidos</i>	Se hace una introducción a los materiales para facilitar su comprensión
	El contenido está relacionado con los objetivos
	El contenido está relacionado con las competencias
	Se especifican los derechos de autor del contenido
	Los contenidos tienen en cuenta el nivel educativo
	La información es veraz, actualizada y objetiva
<i>Capacidad para generar aprendizaje</i>	Los recursos educativos promueven el aprendizaje significativo y crítico
<i>Adaptabilidad</i>	Se pueden ajustar a diferentes tipos de alumnado
	Se pueden adaptar a diferentes niveles educativos
	Se pueden adaptar a diferentes estilos de aprendizaje
	Existen diferentes caminos para llegar a los objetivos
<i>Interactividad</i>	Contienen actividades diversas que suponen la interacción del alumnado
<i>Motivación</i>	Se adaptan a las experiencias vitales del alumnado
	Se adecuan al ritmo de aprendizaje
	Los contenidos se presentan de manera atractiva
	Se promueve el desarrollo de la autonomía del alumnado
	Los materiales tratan de incrementar la competencia social
<i>Formato y diseño</i>	La navegación es intuitiva

	<p>Contienen múltiples formatos (texto, imagen, audio, video...)</p> <p>Los formatos facilitan el aprendizaje y añaden dinamismos</p> <p>Se transmiten las instrucciones de forma precisa</p>
<i>Reusabilidad</i>	<p>Los recursos están organizados por módulos</p> <p>Los módulos pueden ser añadidos o eliminados, facilitando su reutilización y adaptación</p> <p>Los mismos materiales pueden reusarse desde las distintas visiones de las áreas curriculares</p>
<i>Portabilidad</i>	<p>Los materiales tienen un formato estándar</p> <p>Pueden ser utilizados de manera mayoritaria</p> <p>Pueden ser utilizados en distintos dispositivos, online y offline</p> <p>Pueden ser exportados a distintas plataformas</p> <p>Pueden ser compartidos con facilidad</p>
<i>Robustez, estabilidad técnica</i>	<p>Se abren y se ejecutan sin fallos y con rapidez</p> <p>Los audios y vídeos se reproducen sin dificultades</p>
<i>Estructura del escenario de aprendizaje</i>	<p>Se tiene en cuenta la movilidad entre los diferentes escenarios de aprendizaje, pudiendo avanzar y retroceder cuando lo determine el usuario</p> <p>Los títulos y los apartados son claros</p> <p>La información es coherente y significativa</p> <p>Se pueden ampliar, abrir y cerrar ventanas</p>
<i>Navegación</i>	<p>Los enlaces funcionen correctamente</p> <p>Se aportan distintas rutas para llegar al mismo escenario de aprendizaje</p> <p>Se indica dónde se encuentra el usuario dentro del recurso</p>

	Se ofrece el tiempo necesario para leer y utilizar el contenido
	El contenido vuelve a su configuración inicial si se reinicia
	El usuario puede salir del recurso en cualquier momento
<i>Operabilidad</i>	Se puede utilizar con distintos periféricos (ratón, teclado, pantalla táctil,...)
	Se puede utilizar de forma intuitiva, clara y rápida
	Existen atajos y teclas de acceso rápido para llegar a cualquier parte de los materiales con facilidad
	Se comporta de manera lógica y predecible
<i>Accesibilidad del contenido audiovisual</i>	El contraste de colores es adecuado
	Las imágenes acompañan al texto
	Existen alternativas a los audiovisuales
	Se puede controlar la reproducción de todos los contenidos
	No existen destellos intensos
<i>Accesibilidad del contenido textual</i>	La información se proporciona en distintos medios y formatos
	La letra se puede ajustar
	La estructura es clara y sencilla
	Los textos son coherentes

Anexo 7. *Unidad de ejemplo: se presenta una de las 17 unidades creadas, en concreto, la unidad sobre las Tiendas de Altza.*

- *Presentación de la unidad.* Se presenta la importancia e interés del tema de la unidad, texto breve acompañado por una fotografía, generalmente tomada de alguno de los archivos documentales existentes. Se adelanta cuál va a ser el reto de la unidad.

7. UNITATEA: Altzako dendak

Gaian murgiltzen

Kontakizunak

Hutsuneak bete

Erronka: sketcha

Argazki galeria

Dendetan laguntzen

Autoebaluazioa. Nola egin dut lan?

Materiales en castellano

• Irakasleentzako gidalerro didaktikoak

Altzako dendak

Altzako biztanleekin izan ditugun elkarrizketetan, askotan azaltzen da auzoko denden gaia. Auzoko dendek berebiziko garrantzia dute altzatarren eguneroko bizitzan.

Unitate honetan, elkarrizketa horietan aipatutako kontutxo batzuk ekarri ditugu, eta dendei eta bertan ematen diren harremanei buruz hitz egingo dugu, lehengo eta oraingo kontuak uztartuz.



Argazkia: Comestibles Rosa Iturria: altza.info

Unitate honetan zehar, zenbait audio, kontakizun, irudi eta ariketa bildu ditugu. Denetan, dendei buruz hitz egiten da, eta aukera izango duzu ahots desberdinak entzuteko eta bizipen ezberdinetan murgiltzeko.

Ahots eta ahoskera batzuk entzuten ez zara, agian, ohituta egongo. Lasai, saia zaitez behar duzun guztietan entzuten, eta behar baduzu, emaiozu *pause*-ri edota parteka itzazu zure zalantzak gelakideekin!

Unitate honen helburu nagusia da bideoa ikusiz, kontakizunak entzunez eta informazioa irakurriz, dendeak Altzan duten garrantziaren inguruan hausnartzea eta eztabaidatzea.

Unitateko erronka gisa, denda bat duzula irudikatuko duzu, eta bertan sortzen den egoera bat antzeztuko duzu, *sketch* bat.

Has gaitezen auzoko denden gaien murgiltzen!

UNITATEKO ERRONKA

Unitate honen erronka nagusia izango da denda bat duzula imajinatzea eta bertan gertatutako elkarrizketa bat irudikatzea. Egindako lana, bikoteka, gelakideen aurrean aurkeztuko da.

- *Gaian murgiltzen (=Sumergiéndonos en el tema)*. El texto sencillizado de cada tema, es decir, el texto resultante de los borradores temáticos que han sido contrastados y validados, se locuta para crear un vídeo ilustrado con imágenes y fragmentos de vídeos que acompañan el texto, para facilitar su comprensión. A partir de este vídeo, se plantean actividades breves para reforzar la comprensión y abrir a la creatividad y al debate.

Has gaitezen!

Gaiaren inguruko informazioa biltzen hasteko goazen, bideo hau ikus dezagun, ea zer iruditzen zaizuen.

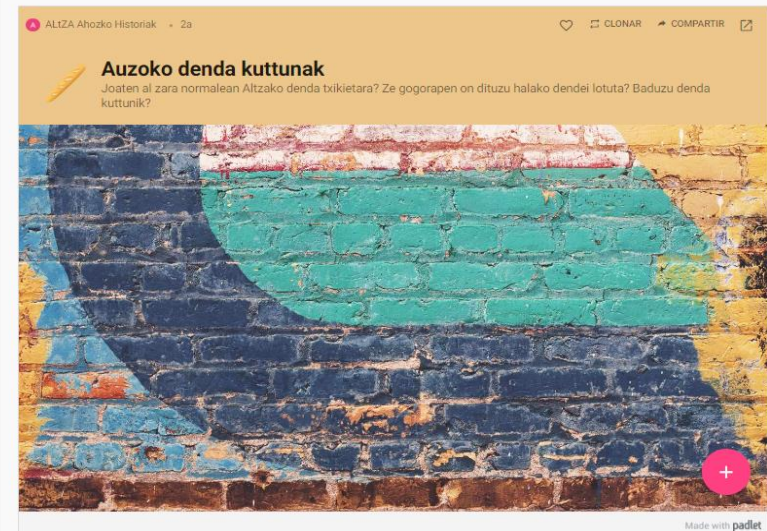
Gogoratu bideoan aipatzen den informazio guztia zuen altzatarrek kontatu digutela, beraz, zuen inguruko jendearen bizipenetan oinarrituta dago jarraian entzungo duzuen.



Altzako denden inguruko bizipenak partekatuz

Joaten al zara normalean Altzako denda txikietara? Ze gogorapen on dituzu halako dendei lotuta? Baduzu denda kuttunik?

Partekatu hemen zure bizipenak!




- *Kontakizunak (=Relatos)*. Se comparten vídeos grabados a personas de Altza sobre el tema que se trata. Pueden ser en euskera o en castellano, y se subtitulan en euskera. En este apartado la prioridad es tratar de comprender a los hablantes y sus mensajes para generar identificaciones, distanciamientos y debates en el aula.

Denden inguruko elkarrizketak

Ikusi ondorengo bideoak eta idatzi paper batean bideo bakoitzetik zure ikaskideekin komentatzea eta partekatzea gustatuko litzaizukeena.

Ea interesgarria iruditzen zaizun altzatarrek kontaktutakoa!

(Bideoa euskaraz azpititulatua ikusteko, erabili bideoak duen azpititulu botoia: )

Elkarrizketa honetan Joxe Aierbek San Martin azokako eta plazako salmenten inguruan hitz egingo digu.



Iñaki Alkizak errazionamendu garaian dendetan gertatzen zena kontatuko digu.



Estraperloaren gaiaren inguruan gehiago jakiteko, Bixenta Arrietaren elkarrizketa entzungo dugu jarraian.



Debatea



Bi bideoak ikusi ondoren, bertan azaldutako informazioa **debatitzeko garaia iritsi da!**

1. TALDEKATZEA

Lau edo bost kideko talde txikiak osatu eta zuen artean apuntatutako ideiak partekatu. Elkarrizketak interesgarriak iruditu al zaizkizue? Ezagunen batek horrelakoak kontatu al dizkizue? Ezagutzen al duzu inor Altzako dendetan edo inguruan lan egiten duena?

Komentatu zure ikaskideekin gehien interesatu zaizuen.

2. TALDEKATZEA

Talde txikitan debatitu ondoren, partekatu gelakide guztiekin zer ondorioztatu duzuen edo elkarrizketa horietatik zer azpimarratu nahi duzuen.

Gelako norbaitek partekatu nahi al ditu dendekin edo salerosketekin lotutako kontakizunik? Ze bizipen etorri zaizkizue burura?

- *Actividades específicas de la temática que se aborda.*

El desarrollo de un apartado específico sobre la temática ayuda a que el alumnado se vaya preparando para la realización del reto.

En este caso, se proponen actividades matemáticas divididas por ciclos (que tienen en cuenta a los requisitos curriculares) para que el alumnado aprenda a ayudar en las tiendas.

Altza edo inguruko dendetan lagun dezagun

Denda batean lan egiteko, ezinbestekoa da matematikako oinarrizko jakintzak izatea eta produktu ezberdinak erosiz gero, horien batura zenbat ematen duen jakitea.

Gainera, bueltak ongi ematea oso garrantzitsua da, beraz, ordaindu behar denaren eta jasotzen den diruaren arteko diferentzia ere kalkulatzeko jakin behar da.

Goazen horrelako ariketetan murgiltzera eta auzoko dendariei egoera ezberdinetan laguntzera!

★ 1. ziklorako ariketak

Ondorengo dokumentuan auzoko dendei loturiko ariketak aurkituko dituzu.

Dokumentuan bertan ebatzi daitezke edo nahi izanez gero inprimatu eta eskuz bete.

- [Lehenengo ziklorako buruketak \(Leiho berria\)](#)

★ 2. ziklorako ariketak

Ondorengo dokumentuan auzoko dendei loturiko ariketak aurkituko dituzu.

Dokumentuan bertan ebatzi daitezke edo nahi izan ezkerre inprimatu eta eskuz bete.

- [Bigarren ziklorako buruketak \(Leiho berria\)](#)

★ 3. ziklorako ariketak

Ondorengo dokumentuan auzoko dendei loturiko ariketak aurkituko dituzu.

Dokumentuan bertan ebatzi daitezke edo nahi izan ezkerre inprimatu eta eskuz bete.

- [3. ziklorako buruketak \(Leiho berria\)](#)

- **Reto.** En la modalidad de aprendizaje basado en retos (ABR), la tarea central es una actividad desafiante. En este caso se propone el diseño de una tienda ficticia basada en las necesidades del barrio, junto a la invención y representación de un *sketch* que suceda en la misma.

Logotipoa

Gaur egungo denda gehienek logotipo bat dute. Logotipoa, batzuetan logo laburtzapenez ere deitua, erakunde edo marka bat identifikatzen duen elementu grafikoa da. Grafiko soil batez diseinatu badaitezke ere, maiz erakunde edo marka izena ere barne hartzen dute, irudi edota tipografia berezi batez.

Saia zaitzete zuen dendarako logotipo deigarri bat sortzen!

Diseinua egiteko hauek erabili ditzakezue: [jimdo](#), [logaster](#), [canva](#)

Hemen hainbat eredu:



Erronka. Denda sortzen eta antzetzten

Binaka, irudikatuko duzue denda bat ireki duzuela Altzan edo inguruan. Nahi duzuen moduko denda izan daiteke, fantasia erabili!

Ondoren, bertan gertatuko litzatekeen elkarrizketa bat imajinatu eta *sketch* moduan idatzi. Azkenik, *sketch* hori gelakideen aurrean antzetzte beharko duzue. Saia zaitzete originalak izaten eta *sketch* dibertigarri bat prestatzen!

Erronka gauzatzeko, lehendabizi zuen denda diseinatu beharko duzue, *sketcha* ongi kokatu ahal izateko.

Denda irudikatzen duzuen elementu hauek zehaztu behar dituzue:

1. Dendaren izena
2. Dendaren deskribapen laburra. Zer saltzen da bertan?
3. Dendaren kokapena

Hori dena prestatu duzuelarik, diseinatu kartel txiki bat zuen dendaren informazio nagusiarekin. Kartel hau antzetzlanean eskenatokia apaintzeko eta gelakideei zuen dendaren berri emateko erabiliko duzue.

Kuriositatez, hemen dituzue iraganeko iragarki batzuk.



Sketcha

Sketcharen, hau da, antzezlan laburraren, gidoia prestatu.

Imajinatu dendan gertatzen den egoera dibertigarri bat eta idatzi egoera horren gidoia.

Ondoren, binaka gidoia entseiatu, gelakide guztien aurrean egindako lana aurkeztu aurretik.

Prest al zaudete? Zuen denda eta sketcha aurkezteko garaia iritsi da!

Horretarako, lehenik eta behin zuen denda aurkeztu beharko duzue ondorengo informazioa partekatuz:

- Dendaren izena
- Dendaren logoa
- Dendaren kokapena
- Dendaren deskribapen laburra
- Denda horretan saltzen denaren deskribapen laburra
- Denda bertan irekitzearen zergatia


Ondoren, antzezteko garaia iritsi da. Zuen kartela eta logoa apaingarri gisa erabili gela girotzeko eta zuen *sketcha* aurkeztu!

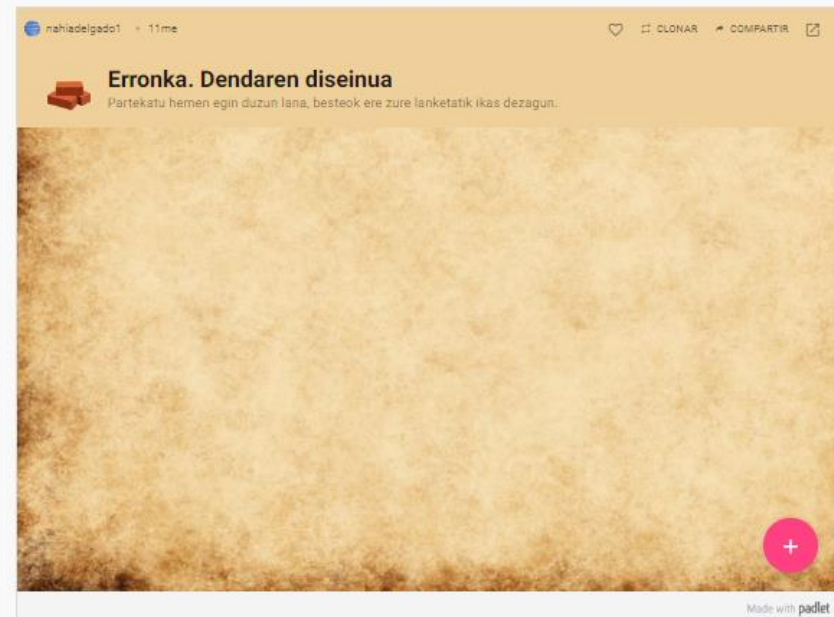
Nahi izanez gero, antzezlana bideo formatuan graba dezakezue.

Egindako lana dibertigarria iruditu al zaizue? Orain, disfrutatu zure gelakideek prestatu dituzten aurkezpenak ikusten!

Ekoizpena partekatu!

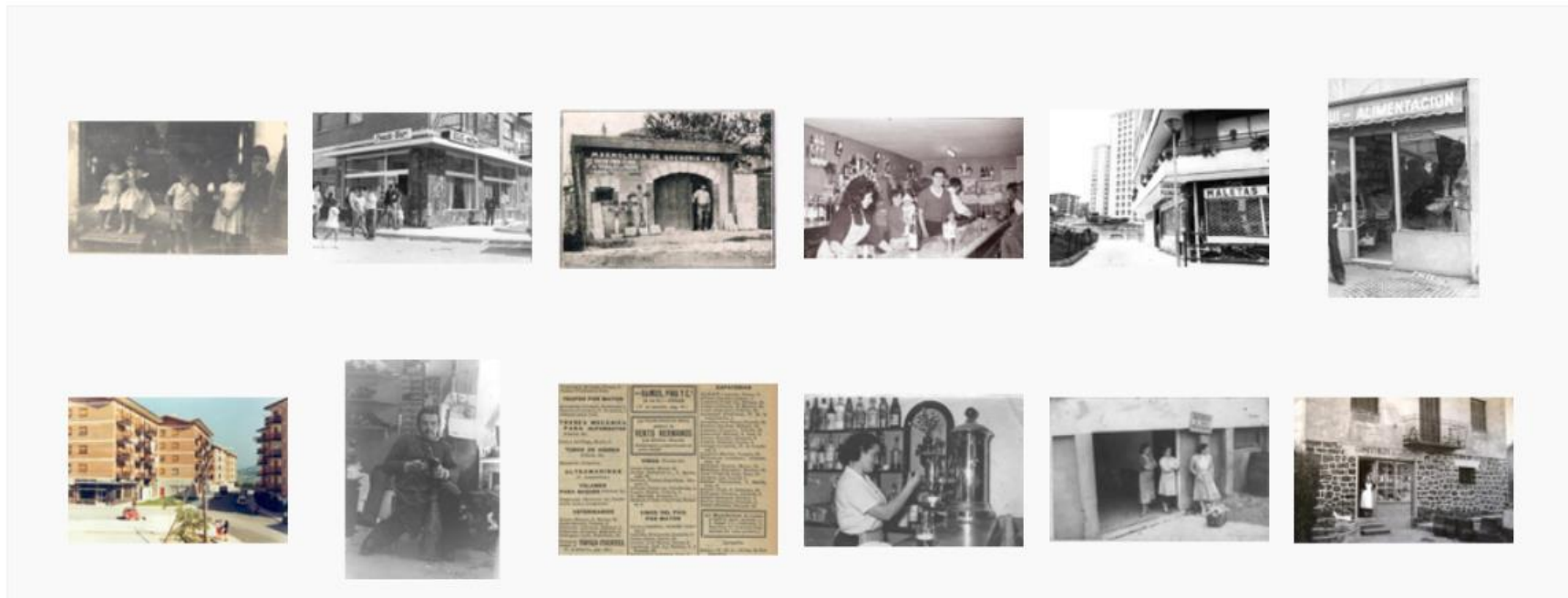
Partekatu hemen zure ekoizpena beste pertsona batzuk egin duzun lanketa ikus dezaten eta elkarrengandik ikasteko aukera izan dezazuen. Oraingo honetan zure sketcharen gidoia, dendaren deskribapena edo diseinatu duzun logotipoa partekatu ditzakezu.

Idazteko eta zure jolasa gehitzeko, erabili  botoia muralaren behealdean.



- *Galería fotográfica.* Es una exposición de fotografías recopiladas en torno a la temática propuesta, que puede servir, además, de apoyo en el desarrollo del reto.

 **Auzoko denden argazki galeria (iturria: altza.info)**



- *Hutsuneak bete (=Rellenar los huecos)*. Se utiliza el texto sencillizado con el que se compone el vídeo, en formato escrito, con huecos léxicos. Realizar esta prueba sirve para volver a visualizar el texto y repasar lo trabajado.

✓ **DENDEN INGURUKO TESTUKO HUTSUNEA BETE**

Ikusi duzun bideoko informazioa gogoratzen saiatu eta ondorengo testuko hutsuneak bete.

ALTZAKO DENDAK

Auzoan aspaldidanik denda asko egon dira: okindegiak, fruta-dendak, harategiak, arrandegiak, bideoklubak, arropa-dendak, kioskoak eta abar.

Gaur egun, ordea, ez daude orain dela 20 urte adina [] . Denda txiki asko [] dira supermerkatu eta hipermerkatuen ezarpenarekin. Supermerkatu eta hipermerkatu kateek jende asko liluratu dute, produktu ugari eta prezio [] eskaintzeagatik, eta kontsumoaren lilura horretan, denda txikiak [] izan dira, denda hauek auzoan eragiten duten bizitza eta bertan sortzen diren [] baliotsuak gutxietsita. Galdu direnean [] da jendea ze garrantzitsuak ziren auzoaren bizitzan. Gainera, supermerkatu eta hipermerkatuek [] erabilera bultzatu dute eta denda txikiak itxi ahala, prezioak [] joan dira.

Nahiz eta denda [] asko itxi dituzten, Altzako bizilagun askok oraindik [] dute geratzen diren denda txikietan erostea, tratua zuzena eta [] delako. Gainera, [] berriei esker, auzoko komertzio txikia berpizten ari da eta hori auzotar askorentzat pozgarria izan da.

Gure aiton-amonen gazte garaian, Altzaren merkataritzaren oinarria denda txikiak eta goizetan plazetan jartzen ziren [] ziren. Garai hartan, [] ez zen gaur ezagutzen dugun bezalakoa eta diruaren erabilera desberdina zen, [] , ez hilabeteka. Fabrikan ere asteka ematen zizuten dirua, sobre batean.

Denda txikietako [] edo jabeek auzoko biztanleak ezagutzen zituzten. Harreman horiek elkar [] gertatzea eragiten zuen eta askotan, dendetako bezeroek janaria erosteko dirua [] zutenean, aukera ematen zieten dirua irabazterakoan ordaintzeko. [] batean apuntatzen zuten zorra eta jendeak pixkanaka kitatzen zuen [] , ahal zuenean. Era horretan, nahiz eta [] ez izan, bizirauteko beharrezkoa zuten janaria etxera eramaten zuten.

Gainera, gerra garaian eta gerra ondoren, hainbat produktu lortzea oso zaila zen [] zegoelako. Hala ere, Altzan bazeuden hainbat denda ezkutuan edo [] ezagunei oinarritzko produktu horiek prezio onean saltzen zizkietenak, hala nola, olio, irina edo [] . Garai hartan esaten zen askoz hobe zela dendetako langileen [] izatea diru asko edukitzea baino, dendetan ezezagun aberats bat izanda ere ez zenukeelako ezer lortuko.

Gaur egun ere, denda txiki batzuetan bizilagunen artean [] moduak izaten dituzte.

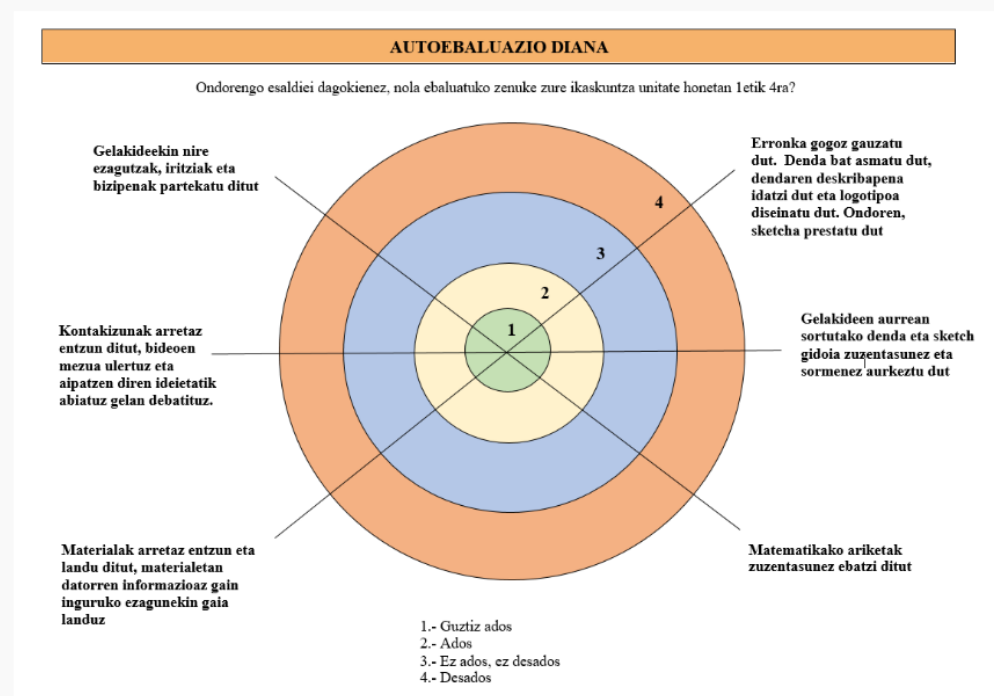
Joaten al zara normalean denda txikietara? Ze gogorapen on dituzu halako dendei lotuta? Baduzu denda kuttunik?

Bidali

- *Autoevaluación.* En esta sección, se utiliza la diana de evaluación para una revisión rápida de los objetivos de la unidad. Es importante recordar que en estas unidades no se trata de estudiar una serie de conocimientos declarativos sobre el barrio, sino dinamizar las formas de relación convivenciales y trabajar competencias transversales.

Ebaluazio errubrika

Ebaluatu zure burua irizpide hauek kontuan izanik:



Zer ondorioztatzen duzu? Ongi egin al duzu lan? Zer hobetu beharko zenuke?

- **Materiales en castellano.** Esta sección agrupa todo el material sobre la temática que se está trabajando del que se dispone en castellano. Incluye la versión en castellano del texto sencillizado, para que pueda ser utilizado como ayuda para las personas a las que el *input* en euskera les resulte difícil.

Historias orales: tiendas de Alza

El contenido del texto que se encuentra a continuación proviene de 106 entrevistas realizadas con vecinos y vecinas de Alza. En él se recogen información sobre la importancia de las tiendas en Alza.

TIENDAS DEL BARRIO

En el barrio a lo largo de los años ha habido muchas tiendas: panaderías, fruterías, camicerías, pescaderías, videoclubs, tiendas de ropa, quioscos, etc.

Hoy en día, sin embargo, no hay tantas tiendas como hace 20 años. Muchas tiendas pequeñas han cerrado con la implantación de supermercados e hipermercados. Estos han cautivado a mucha gente por ofrecer numerosos productos a buen precio, y en esta fascinación del consumo, las pequeñas tiendas han sido menospreciadas, infravalorando la vida que generan en el barrio y las valiosas relaciones que surgen gracias a ellas. La gente se dio cuenta de lo importantes que eran en la vida del barrio cuando ya se habían perdido. Además, supermercados e hipermercados han promovido el uso del coche, y a medida en que las pequeñas tiendas han cerrado, los precios han ido subiendo.



A pesar del cierre de estos comercios pequeños, todavía son muchas las vecinas y vecinos a quienes les gusta comprar en las tiendas que quedan porque el trato es directo y de confianza. Además, gracias a las nuevas migraciones, el pequeño comercio del barrio está resurgiendo y eso muchos vecinos y vecinas lo sienten como algo gratificante.

En tiempos de juventud de nuestras abuelas y abuelos, en Alza, la base del comercio eran las tiendas y las ferias que se instalaban por las mañanas en las plazas. En aquella época, la economía no era como la conocemos hoy y el uso del dinero era diferente: se pagaba y se administraba el dinero por semanas, no por meses. En las fábricas también le daban el salario semanalmente, en un sobre.

Las personas que trabajaban en las tiendas conocían bien a la gente del barrio, y estas relaciones hacían que se cuidaran mutuamente y se comprendieran las dificultades de la gente. Muchas veces, se fiaba la compra, es decir, cuando la

★ Ilustración para colorear

A continuación se encuentra una ilustración para colorear con la que se representa una de las tiendas de Alza.

Mientras se colorea se pueden recordar vivencias, compartir recuerdos o simplemente reflexionar sobre el tema.



- *Guía didáctica.* Este apartado está diseñado para el profesorado o para las personas que deseen hacer uso de estos materiales. En él se señalan los elementos didácticos principales de la unidad.

1. Descripción de la unidad.

Datu orria

UNITATEAREN DESKRIBAPENA

Ikasle guztiek auzoko dendekin harremanak dituzte, bai familiako kideekin erostera joaten direlako, bai dendaren batean ezagun edo familiako kideren bat lan egiten duelako edo bai askotan aurretik pasatzen direlako eta jada bertan lan egiten duten dendariak ezagutzen dituztelako. Auzoko denda txikiek bitza ematen diote Altzari eta eskolan hauen garapenez eta izan dituzten aldaketez hitz egitea interesgarria izan daiteke.

Unitate honetan, ikasleen aurrezagutza eta esperientzietatik abiatuz, Altzako denden historian murgilduz, auzokideen kontakizunak entzunez, gelakideekin jakintzak partekatuz eta elkarrekin informazioa debatituz erronka nagusi bat gauzatuko dute. Unitateko erronka gisa, ikasleek denda bat dutela irudikatuko dute, eta bertan sortzen den egoera bat antzeztuko dute, *sketch* umoretsu bat.

Nahiz eta denden gaiari loturiko edukiak landuko diren, helburua ez da eduki horiek barneratzea izango, ikasleek norbere ezagutzak partekatzea eta elkarrekin kolektiboki eraikitzea izango baita garrantzitsuena, irudimena eta humorea baliatuz.

2. Hoja de datos.

Izenburua	Altzako dendak
Ataza kopurua	7
Maila / Zikloa	Gaia egokitu eta sakontasun ezberdinarekin landu daitekeenez, Lehen Hezkuntzako hiru zikloetan landu daiteke. Hala ere, unitate honetan ziklo bakoitzerako zenbait ariketa proposatu dira.
Azken erronka	Unitateko erronka gisa, ikasleek denda bat dutela irudikatuko dute, eta bertan sortzen den egoera bat antzeztuko dute, <i>sketch</i> umoretsu bat.
Saio kopurua	7
Baliabideak eta IKT tresnak	Ordenagailua eta internet sarea. Antzezlanerako materialak: papera, kartoia, margoak...

Ikasketa bidea eta denbora-antolaketa

Atazak	Atazaren helburu espezifikoak	Denbora-antolaketa
Altzako dendak	Gaia aurkeztea, gaiaren inguruko aurreideiak eta ezagutzak partekatzen hastea, unitatean lantzea espero dena pentsatzea eta partekatzea.	1/2 saio
Gaian murgiltzen	Bideoa ikusiz gaiaren inguruko informazio gehiago eskuratzea, ikasleek dakitenarekin uztartzea, bideoan esaten denak pizten dituen oroitzapen edo jakintzak partekatzea. Informazio hori ezagun, irakasle eta familiako kideekin kontrastatzeko nahia sortzea. Gelakideekin eta beste eskolako haurrekin Altzako dendarik kuttunenean bititakoak partekatzea.	1 saio
Kontakizunak	Auzokideek kontatzen dutena entzutea eta ulertzea. Hitz egiteko era ezberdinak ulertzea eta mezuaren esanahia ateratzen jakitea. Elkarrizketatik ondorioak ateratzea gelakideekin debatitu ahal izateko. Ikaskideekin ezagutzak, bizipenak, iritziak eta oroitzapenak debatitzea eta aktiboki parte hartzea.	1 saio

3. Organización por contenido, asignaturas y número de sesiones. También incluye la propuesta interdisciplinar en la que se mencionan las asignaturas en las que se podría desarrollar la unidad.

Hutsuneak bete	Unitateko erronka gauzatu aurretik landutakoa errepasatzea eta ideiak argitzea.	1/2 saio
Erronka: Antzerkia	Ikasleen aurreko ezagutzak unitatean landu, ikasi, partekatu, hausnartu eta debatitu denarekin uztartzea eta norbere denda irudikatzea. Unitateko erronka gisa, ikasleek denda bat dutela irudikatuko dute, eta bertan sortzen den egoera bat antzestuko dute, <i>sketch</i> umoretsu bat gelakideen aurrean aurkeztuz.	3 saio
Dendetan laguntzen	Dendetan lagundu ahal izateko ziklo bakoitzari dagozkien matematika ariketak ulertu eta zuzen gauzatzea.	1/2 saio
Nola egin dut lan?	Norbere burua ebaluatzea eta egindako lanaren inguruan hausnartzea.	1/2 saio

Diziplinarteko izaera duenez, ikasgai ezberdinetan landu daiteke unitatea, hala nola, ikerketa, euskara, matematika, euskara, adierazpen plastikoa, gizarte zientziak, gorputz adierazpenak eta IKTak.

4. Competencias que se trabajan en la unidad.

Unitate honetako konpetentziak

OINARRIZKO KONPETENTZIAK:

Orokorrak:

- Ikasteko eta pentsatzeko konpetentzia
- Hitzeko, hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako konpetentzia

Espezifikoak:

- Informazioa bilatzea, aukeratzea, gordetzea eta berreskuratzea hainbat informazio-iturritatik (informazio-iturri inprimatu, ahozko, ikus-entzunezko, digital eta bestelakoetatik), eta iturri horien egokitasuna ebaluatzea.
- Informazioa interpretatzea eta ebaluatzea (pentsamendu kritikoa).
- Ideiak sortzea eta hautatzea (pentsamendu sortzailea).
- Hitzeko eta idatziko komunikazio jariokor, autonomo, sortzaile eta eraginkorrak egitea.
- Hitzik gabeko kodeak ulertzea eta jarioz, autonomiaz, sormenez eta eraginkortasunez erabiltzea.
- Informazioaren eta komunikazioaren teknologiak modu sortzaile, kritikoa, eraginkor eta seguruan erabiltzea, ikasteko, aisiarako, inklusiorako eta gizartean parte hartzeko.

DIZIPLINETAKO BARNEKO KONPETENTZIAK:

Orokorrak:

- Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia
- Arterako konpetentzia
- Matematikarako konpetentzia

Espezifikoak:

- Hainbat esparrutako hitzeko, idatziko eta ikus-entzunezko testuak, analogikoak zein digitalak, ulertzea eta jarrera kritikoz balioestea, xede edo helburu pertsonalak, sozialak edo akademikoak erdiesteko.
- Esparru pertsonal, sozial edo akademikoaren berezko hitzeko, idatziko eta ikusentzunezko testuak sortzea, eraginkortasunez erantzuteko askotariko komunikazio-beharrizanei.
- Ingurune teknologikoko baliabideak testuinguru anitzetan erabiltzea, informazioa egoki aukeratu eta interpretatuta, ingurune horren funtzionamendua ulertzeko eta egungo gizarte teknifikatuak dituen ohiko arazoak konpontzeko
- Arte-produktuak era pertsonal eta arrazoituan sortzea hainbat egoera eta bizi-esparrutan, emozioak, bizipenak eta ideiak adierazteko, irudikatze eta komunikatzeko.
- Estrategia egokien bidez identifikatzea eta ebatzea eduki matematikoa duten zenbait arazo-egoera, eta, horrela jokaturik, ingurunea hobeto ulertzeko urratsak ematea.
- Jakintza matematikoa ezagutzea, erlazionatzea, integratzea eta balioestea, egoera bakoitzaren berezko ezaugarriak kontuan hartuta.
- Jakintza matematikoa erabiltzea eguneroko edota zientziaren esparruko egoerei aurre egiteko, egoera horiek "modelizatuta"; hau da, egoerak termino matematikoetan adieraztea, modelo edo ereduari jarraitzea eta emaitzak testuinguruaren barruan interpretatzea.

5. Objetivos curriculares.

Helburuak

Hizkuntzaren zenbait erabilera-eremutan sortutako ahozko, idatzizko eta ikusentzunezko diskurtsoak ulertzea eta interpretatzea, zenbait motatako komunikazioegoerei aurre egiteko.

Norberaren esperientziatik gertueneko esparruetan eraginkortasunez, errespetuz eta elkarrekin lan egiteko gogoz bai ahoz eta bai idatziz komunikatzeko gai izatea, unean uneko komunikazio-premiei behar bezala erantzuteko.

Eskolako eta norbera bizi den inguruneko hizkuntza-aniztasuna aintzat hartzea, aniztasun horrekiko jarrera positiboa barneratzeke, eta hizkuntzak komunikaziorako baliabide eraginkortzat eta kultura-ondaretzat hartzea, portaera linguistiko enpatikoak garatzeko eta euskara eguneroko bizitzan erabiltzeko.

Sormen-lan eta -proiektuak lantzean zenbait emaitza lortzeko beharrezkoak diren prozedurak planifikatzea, ebaluatzea eta egokitzea, eta horrek guztiak dakartzan erronkez jabetzea.

Banaka edo taldean, eguneroko bizitzatik ateratako problemak, beste zientzia batzuetakoak edo Matematikakoak planteatzea eta ebatzea, eta zenbait estrategia aukeratzea eta erabiltzea, ebazpen-prozesua justifikatzea, emaitzak interpretatzea eta egoera berrietan aplikatzea, gizarte-ingurunean modu eraginkorragoan jardun ahal izateko.

Matematikako ezagutza aplikatzea eguneroko bizitzako gertaerei eta egoerei buruzko informazioak eta mezuak ulertzeko, balioesteko eta sortzeko, eta beste ezagutza-arlo batzuetan erabilgarriak direla jakitea.

Kalkuluak eta iritzirako kalkuluak (zenbakizkoak, metrikoak, etab.) segurtasunez eta konfiantzaz egitea, egoera bakoitzean prozedura egokienak (buruzko kalkulua, idatzia, kalkulagailua...) erabiliz, bizitzako egoerak interpretatzeko eta balioesteko, eta emaitzak sistematikoki berrikustea.

6. Criterios de evaluación.

Ebaluazioa

Ebaluazio irizpide orokorrak:

- Hizkuntzaren zenbait erabilera-eremutan sortutako ahozko, idatziko eta ikusentzunezko diskurtsoak ulertzen eta interpretatzen ditu, zenbait motatako komunikazioegoerei aurre egiteko.
- Norberaren esperientziatik gertueneko esparruetan eraginkortasunez, errespetuz eta elkarrekin lan egiteko gogoz bai ahoz eta bai idatziz komunikatzeko gai da, unean uneko komunikazio-premiei behar bezala erantzuteko.
- Eskolako eta norbera bizi den ingurunezko hizkuntza-aniztasuna aintzat hartzen du, aniztasun horrekiko jarrera positiboa barneratzeko, eta hizkuntzak komunikaziorako baliabide eraginkortzat eta kultura-ondareztat hartzen du, portaera linguistikoko enpatikoak garatzeko eta euskara eguneroko bizitzan erabiltzeko.
- Sormen-lan eta -proiektuak lantzean zenbait emaitza lortzeko beharrezkoak diren prozedurak planifikatzen, ebaluatzen eta egokitzen ditu, eta horrek guztiak dakartzan erronkez jabetzen da.
- Banaka edo taldean, eguneroko bizitzatik ateratako problemak, beste zientzia batzuetakoak edo Matematikakoak planteatzen eta ebatzen ditu, eta zenbait estrategia aukeratzen eta erabiltzen ditu, ebazpen-prozesua justifikatzeko, emaitzak interpretatzeko eta egoera berrietan aplikatzeko, gizarte-ingurunean modu eraginkorragoan jardun ahal izateko.

- Matematikako ezagutza aplikatzen du eguneroko bizitzako gertaera eta egoeratan informazioak eta mezuak ulertzeko, balioesteko eta sortzeko, eta beste ezagutzarlarlo batzuetan erabilgarriak direla daki.
- Kalkuluak eta iritzirako kalkuluak (zenbakizkoak, metrikoak, etab.) segurtasunez eta konfiantzaz egiten ditu, egoera bakoitzean prozedura egokienak (buruzko kalkulua, idatzia, kalkulagailua...) erabiltzen ditu, bizitzako egoerak interpretatzeko eta balioesteko, eta emaitzak sistematikoki berrikusten ditu.

Unitatea ebaluatzeko irizpide zehatzak:

- Ikaslea gelakideekin taldekatze txiki eta handietan ezagutzak, iritziak eta bizipenak partekatu ditu.
- Kontakizunak arretaz entzun ditu, bideoen mezua ulertuz eta aipatzen diren ideietatik gelan debatituz.
- Materialak arretaz entzun eta landu ditu, materialetan datorren informazioaz gain inguruko ezagunekin gaia landuz.
- Erronka gogoz gauzatu du. Denda bat asmatu du, dendaren deskribapena idatzi du eta logotipoa diseinatu du.
- Gelakideen aurrean sortutako dendak zuzentasunez eta sormenez aurkeztu du.
- Matematikako ariketak zuzentasunez ebatzi ditu.

7. Canvas de la unidad. Resumen y cierre.

Altzako dendak- Canvas

PROIEKTUAREN CANVAS

IZENBURUA: Altzako dendak

MAILA: Lehen Hezkuntzako hiru zikloak

IKASGAIA: Diziplinartekoa

KONPETENTZIAK

- Ikasteko eta pentsatzeko kompetentzia
- Hitzezeko, hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia

ARAZO EGOERA

Auzoko denda txikiek bizitza ematen diote Altzari eta eskolan hauen garapenaz, garrantziaz eta izan dituzten aldaketetaz hitz egitea eta hausnartzea interesgarria da.

BALIABIDEAK

- Atazen edukiak.
- Teknologikoak: Internet, blog-a, elkarlanerako tresnak...
- Banakako eta taldeko zereginak kudeatzeko baliabideak.
- Materialak: antzezlanerako materialak: papera, kartoia, margoak...

HELBURUAK

- Eskolako eta norbera bizi den inguruneke hizkuntza-aniztasuna aintzat hartzea.
- Sormen-lan eta -proiektuak lantzean prozedurak planifikatzea.
- Matematikako ezagutza aplikatzea eguneroko bizitzako gertaerei eta egoerei buruzko informazioak ulertzeko.

AZKEN ERRONKA

Unitateko erronka gisa, ikasleek denda bat dutela irudikatuko dute, eta bertan sortzen den egoera bat antzeztuko dute, *sketch* umoretsu bat.

NOLA LAN EGIN

- Banaka.
- Ikasgelako taldea.

EBALUAZIOA

- Prozesua, atazen jarduera ezberdinen garapena, azken produktua eta ikaskideekin izandako elkarrenergina.
- Autoebaluazioa.
- irakaslearen behaketa.

ZEREGINAK

- Aurreko atazak gauzatu
- Altzako dendan bideoa entzun eta aztertu
- Elkarrizketak arretaz entzun eta aztertu
- Hutsuneak bete
- Erronka gauzatu
- Denda aurkeztu eta sketcha antzeztu
- Ikasleen zikloari dagozkien matematika ariketak egin.

TENPORALIZAZIOA

7 saio, alor hauetan; ikerketa, euskara, matematika, euskara, adierazpen plastikoa, gizarte zientziak, gorputz adierazpenak eta IKTak.

cedec CENTRO NACIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS

Iconos diseñados por freepik, Smashicons y Vectors Market para Flaticon.com

PRODUCCION EDIA